

Hilft Gestalt? Möglichkeiten gestaltisch orientierter Lehre

Prosch, Bernhard (Ed.); Christian, Bernhard (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
SSG Sozialwissenschaften, USB Köln

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Prosch, B., & Christian, B. (Hrsg.). (2006). *Hilft Gestalt? Möglichkeiten gestaltisch orientierter Lehre* (Arbeits- und Diskussionspapiere / Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Soziologie und empirische Sozialforschung, insb. Arbeitsmarktsoziologie, 2006-2). Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Sozialwissenschaftliches Institut, Lehrstuhl für Soziologie und Empirische Sozialforschung. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-350849>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Lehrstuhl für Soziologie
Et Empirische Sozialforschung

Arbeits- und Diskussionspapiere

Hilft Gestalt?

Möglichkeiten gestaltisch orientierter Lehre

Bernhard Prosch Et Bernhard Christian (Hg.)

Arbeits- und Diskussionspapiere 2006-2

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Arbeits- und Diskussionspapiere

des Lehrstuhls für Soziologie und empirische Sozialforschung

Bernhard Prosch & Bernhard Christian (Hg.):

Hilft Gestalt? – Möglichkeiten gestaltisch orientierter Lehre,
Arbeits- und Diskussionspapiere 2006-2

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Lehrstuhl für Soziologie und empirische Sozialforschung
November 2006

Findelgasse 7/9
90402 Nürnberg
Postanschrift: Postfach 3931, 90020 Nürnberg

Telefon: 0911 / 5302-679
Telefax: 0911 / 5302-660
soziologie@wiso.uni-erlangen.de
<http://www.wiso.uni-erlangen.de/WiSo/Sozw/sozio1>

Lehrstuhlsignet: Eva Lambracht
Alle Rechte vorbehalten
Schutzgebühr: Euro 7,00

Inhaltsverzeichnis

Bernhard Prosch & Bernhard Christian: Vorwort	5
Bernhard Christian & Bernhard Prosch: Außenseiterin oder Heilsbringerin? – Eine Auseinandersetzung mit Gestaltpädagogik in Schule und Hochschule	7
1. PISA, Bologna und die deutsche Provinz	7
2. Gestalttherapie als Hintergrund der Gestaltpädagogik.....	11
3. Auseinandersetzung mit zwölf Prinzipien der Gestaltpädagogik.....	19
4. Impulse für gestaltisch geprägtes Unterrichten	36
5. Zusammenfassung.....	44
Literatur.....	46
Bernhard Prosch & Thomas Ammon: Soziologische Handlungskompetenzen im Blockseminar	51
Bernhard Christian: Leben gestalten – „Gestalten“ leben im gymnasialen Religionsunterricht	61
Bernhard Prosch: Gestalt, Individuum und Gesellschaft – Ein Projekt	67
Arne Bethmann & Simon Haagen: Theatergestalten – Versinnlichung als Veranstaltungskonzept in der Hochschullehre	75
Sandra Alilovic & Bernhard Prosch: Gestaltische Aspekte einer Soziologie-Einführung	79
Zu den Autorinnen und Autoren.....	87

Vorwort

Bernhard Prosch & Bernhard Christian

Das deutsche Bildungssystem befindet sich in einem Reformprozess. Die PISA-Ergebnisse und der Bologna-Prozess motivieren dazu, die Bildungsinstitutionen Schule und Hochschule zu verändern. In diesem Zusammenhang dreht sich die Diskussion längst nicht nur um eine Veränderung institutioneller Rahmenbedingungen, es geht auch um die Gestaltung von Unterricht und Lehre. Erstaunlich häufig fallen dabei Schlagworte wie Mitgestaltung, Praxisrelevanz, Ganzheitlichkeit und Kompetenzentwicklung. Für uns stellt sich die Frage, wie diese Faktoren in der Schul- und Hochschullehre umgesetzt werden können.

Da es mit der Gestaltpädagogik einen Ansatz gibt, der sich diese Faktoren als Hauptziele auf die Fahne geschrieben hat, werden wir im nachfolgenden Haupttext dieser Ausgabe der Arbeits- und Diskussionspapiere die Verwendbarkeit der Gestaltpädagogik in Schule und Hochschule diskutieren. Wir ziehen dazu zwölf Prinzipien der Gestaltpädagogik heran und versuchen aufzuzeigen, dass es unter den gegenwärtigen institutionellen Bedingungen des vorhandenen Bildungssystems problematisch ist, Gestaltpädagogik im engeren Sinn umzusetzen. Als wesentlich bescheideneres Ansinnen stellen wir die Möglichkeit „gestaltisch geprägten Unterrichtens“ vor, das den Gestaltansatz auf drei „Ebenen“ berücksichtigt: auf der Ebene der Einstellungen und Haltungen, der kognitiven Situationsstrukturierung und der Situationsgestaltung. Wir sind davon überzeugt, dass gestaltisch geprägte Lehre den Lehr-Lern-Prozess bereichert und wesentliche der in der aktuellen Bildungsdiskussion genannten Reformziele zu erreichen hilft.

Wie gestaltisch geprägte Lehre aussehen kann, sollen einige experimentelle Versuche aus Schule und Universität erläutern. Bernhard Prosch und Thomas Ammon stellen das Beispiel einer praxisorientierten Universitätsveranstaltung „Soziologische Handlungskompetenzen im Blockseminar“ vor. In „Leben gestalten – ‚Gestalten‘ leben im gymnasialen Religionsunterricht“ erläutert Bernhard Christian schulische Anwendungen. Die Gestaltung eines einjährigen Lehrforschungsprojekts an der Universität stellt Bernhard Prosch in „Gestalt, Individuum und Gesellschaft – Ein Projekt“ vor. Arne Bethmann und Simon Haagen berichten in „Theatergestalten – Versinnlichung als Veranstaltungskonzept in der Hochschullehre“ von einem Theaterprojekt. Dass gestaltisch geprägte Lehre auch mit größeren Teilnehmergruppen möglich ist belegen Sandra Alilovic und Bernhard Prosch mit ihrem Beitrag „Gestaltische Aspekte einer Soziologie-Einführung“.

Außenseiterin oder Heilsbringerin?

Eine Auseinandersetzung mit Gestaltpädagogik in Schule und Hochschule

Bernhard Christian & Bernhard Prosch

1. PISA, Bologna und die deutsche Provinz

Das deutsche Bildungssystem steht unter Druck – zumindest unter Reformdruck. Als Stichwort reicht hierzu die Nennung zweier benachbarter italienischer, nur durch die Apenninen getrennter Städte: Pisa und Bologna. Die PISA-Studien schockierten die deutsche Öffentlichkeit mit miserablen Testergebnissen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. Und der Bologna-Prozess offenbart, dass an deutschen Hochschulen noch viel zu tun ist, um der Vereinheitlichung von Bildungsstandards in Europa nahe zu kommen. PISA und Bologna legten Defizite in der Schul- und Hochschulausbildung frei und verwiesen auf die Notwendigkeit von Verbesserungsmaßnahmen. Grundsätzlich stellt sich auch die Frage, welchen Auftrag Schule und Hochschule erfüllen, und wie die Umsetzung dieses Auftrags geschehen soll.

Das grundsätzliche Ziel der Hochschulausbildung ist im Hochschulrahmengesetz umrissen. Paragraph 2 stellt klar: Hochschulen „bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor“. Darüber hinaus wirken sie auch „an der sozialen Förderung der Studierenden mit“. Hochschulgesetze der Bundesländer übernahmen diese Formulierungen. Im bayerischen Hochschulgesetz etwa finden sie sich fast wörtlich in Artikel 2 wieder. Paragraph 8 des Hochschulrahmengesetzes ergänzt, dass „fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden“ zu vermitteln sind, um „zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln“ zu befähigen. Nähere Ausführungen, wie dies gelingen soll, lassen sich im Gesetz nicht finden.

Mehr ins Detail gehen die Empfehlungen der vom Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst eingesetzten Expertenkommission¹: „Ziel eines universitären Hochschulstudiums sind die Vermittlung einer breiten wissenschaftlich basierten Beschäftigungsfähigkeit und die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden, auch im Hinblick auf die Übernahme ge-

¹ Die nachfolgenden Zitate beziehen sich auf Expertenkommission Wissenschaftsland Bayern 2020 (2005).

sellschaftlicher Verantwortung“ (S. 21). Dabei sollen „insbesondere universitäre Bachelor-Studiengänge nicht auf spezifische Berufsbilder zugeschnitten werden, sondern sich darauf konzentrieren, eine breiter angelegte, wissenschaftlich basierte Beschäftigungsfähigkeit zu vermitteln“ (S. 21).

Insbesondere für den Bachelor-Abschluss sieht es die Kommission als notwendig an, „eine angemessene Balance zwischen unerlässlicher Spezialisierung einerseits und breiterer Urteilsfähigkeit und Überblickskompetenz andererseits zu erreichen“ (S. 21 ff.). Die Studienstruktur müsse daher neben Fach- und Methodenkompetenz im gewählten Schwerpunktfach „verpflichtend auch das Studium von mehreren Fächern anderer Bereiche“ und „die Vermittlung von Kompetenzen des Wissenserwerbs, der Wissenskritik und der Wissenspräsentation“ vorsehen (S. 22).

In eine vergleichbare Richtung weisen auch die Lehrpläne des Schulsystems. Das Gymnasium in Bayern² beispielsweise soll „eine breite Wissensbasis sowie die Fähigkeit zum Transfer“, Sozialkompetenz, Urteilsicherheit und ein „kulturelles und ethisches Fundament“ vermitteln. Als Profil und Anspruch³ des Gymnasiums gilt eine „ganzheitliche Bildung“, die neben Wissen, Werten und ästhetischen Maßstäben auch die „Förderung personaler Kompetenzen“ verfolgt. Der Bezug zur Lebenswelt der Lernenden steht ausdrücklich im Vordergrund⁴: Der Lernstoff soll „anschaulich und fundiert“, „methodisch vielfältig und der Komplexität der Lerngegenstände angemessen“ vermittelt werden. Mit „Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schüler“ soll „Gelerntes auch erfahrbar“ sein. Um sich „Fertigkeiten nachhaltig anzueignen“, sollen die Lernenden Wissen eigenständig erschließen, individuelle und soziale Lernformen praktizieren, um sich dabei auch „mit den Vorstellungen Anderer auseinander zu setzen“.

Fächer übergreifendes Lernen und überfachliche Kompetenzen spielen dabei eine wichtige Rolle⁵. Dazu soll der Umgang mit komplexeren Sachverhalten durch interdisziplinäre Themen und organisierte Zusammenarbeit der Lehrkräfte eingeübt werden. Zentral ist, „dass es im Gymnasium nicht um die Vermittlung jeweils isolierten Fachwissens geht, sondern um ganzheitliche, von den verschiedenen Fächern unter gleichen Zielen getragene Bildungsarbeit“. Dazu dient auch der Erwerb überfachlicher Kompetenzen. Damit sind längst nicht nur

² Sämtliche nachfolgend dargestellten Angaben beziehen sich auf den Lehrplan der Bayerischen Gymnasien (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004, Abschnitt 1)

³ Abschnitt 1.1 des Lehrplans.

⁴ Abschnitt 1.2.

⁵ Abschnitt 1.3.

Fachkompetenzen gemeint – genannt werden im Lehrplan Selbst-, Sozial-, Sach- und Methodenkompetenzen.

Als Beispiele für Selbstkompetenz werden Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Zeiteinteilung und Selbstvertrauen genannt. Als relevante Sozialkompetenzen zählen Kommunikations-, Team- und Konfliktfähigkeit, Toleranzbereitschaft, Gemeinschaftssinn und Hilfsbereitschaft. Zur Sachkompetenz gehören Wissen und Urteilsfähigkeit. Methodenkompetenz fasst der Lehrplan als Informationsbeschaffung, Präsentationstechniken, fachspezifische Arbeitsmethoden. „Die Einübung und langfristige Aneignung dieser Kompetenzen tragen sowohl zur Verbesserung der Arbeitsqualität als auch wesentlich zur Formung einer gefestigten Persönlichkeit bei“.

Die Fachprofile des Lehrplans beziehen diese Vorgaben auf die einzelnen Unterrichtsfächer. Das Fachprofil Sozialkunde⁶ beispielsweise sieht eine Verbindung von „sozialkundlichen Themen mit dem Blick auf die soziale Praxis“ und eigenem Handeln vor, um „theoretische Kenntnisse, praktische Erfahrungen und eigene Fähigkeiten miteinander zu verbinden“. Insbesondere soziale Kompetenzen sollen gefördert werden. „Die Verknüpfung verstärkt zudem die Möglichkeiten, handlungsorientierte Methoden anzuwenden und interdisziplinäre Zugänge zu nutzen“.

Das Fachprofil Evangelische Religionslehre⁷, um ein weiteres Beispiel zu nennen, sieht einen Unterricht vor, der „von Offenheit, Neugier, gemeinsamem Suchen und Ausprobieren und von Diskussion geprägt ist. Das setzt Gruppen und Räume voraus, in denen sich Nachdenken und Urteilen, affektives Erleben, soziales Lernen, kreative und praktische Tätigkeit entfalten können“. Neben „als Grundwissen ausgewiesenen kognitiven, operationalisierbaren Zielen und Inhalten“ spielt daher „das Bemühen um ein ganzheitlich orientiertes und oft nicht abprüfbares ‚Lebenswissen‘“ eine wesentliche Rolle. „Zum ganzheitlichen Lernen tragen auch Exkursionen und Projekte, Begegnungen mit Personen und Gruppen, Einsatz unterschiedlicher Medien“ bei.

Solch detaillierte Ausführungen lassen sich auch für den Hochschulbereich finden. Die Hochschulrektorenkonferenz legte 2005 eine „Empfehlung zur Sicherung der Qualität von Studium und Lehre“ vor⁸, die einen ausführlichen Maßnahmenkatalog zur Verbesserung der Lehre und der Betreuung der Studie-

⁶ Vgl. Fachprofil Sozialkunde im Lehrplan.

⁷ Fachprofil Evangelische Religionslehre im Lehrplan.

⁸ Die nachfolgenden Zitate beziehen sich auf Hochschulrektorenkonferenz (2005).

renden beinhaltet. Um deutsche Hochschulen im Bologna-Prozess konkurrenzfähig zu halten, sind u. a. folgende Maßnahmen vorgesehen: Eine „stärkere aktive Einbindung der Studierenden“ in z. B. projekt- und teamorientiertes Lernen, eine „Stärkung der fachübergreifenden Zusammenarbeit“ durch interdisziplinäre Lehrangebote, eine „intensivere Begleitung der Selbstlernphasen“ durch Tutorien, Tutorenschulungen und Repetitorien. Auch Lerninhalte und Lernformen sind zu überarbeiten: Vorgesehen ist die „Integration von berufsfeldbezogenen Inhalten“ durch „Sozialkompetenzmodule zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen in Verbindung mit fachwissenschaftlichen Inhalten“, die „Stärkung des eigenständigen Lernens“ durch das Kombinieren von Präsenzveranstaltungen und Eigenstudium, die „Nutzung neuer Lehrformen“ wie Co-Teaching, Multimediale Angebote und Modultage und die „Verbesserung der Beratung und Betreuung“ durch Mentorenprogramme, individuelle Einstiegs- und obligatorische zeitlich festgelegte Studienfachberatungen.

Als zu diesen Zwecken geeignete Lehrveranstaltungsformen nennen die Hochschulrektoren explizit Seminare, Lernwerkstätten, Projektseminare, Lehrforschungsprojekte, Action-Learning, Projektmodule und problem-orientiertes Lernen. Wiederholt wird auf die studentische Mitgestaltung und die Praxisrelevanz der Aufgabenstellung verwiesen. Seminare beispielsweise sollen Studierende aktiv mitgestalten, Lösungen zu Aufgaben präsentieren und über eigene oder fremde Arbeiten referieren. Die Lehrperson hat die Aufgabe, diesen Prozess zu leiten, zu steuern und Aufgaben zu verteilen. Eine „intensive Interaktion zwischen Dozent und Teilnehmern“ ist erwünscht. Ein weiteres Beispiel sind hochschulinterne Praktika, in denen die Studierenden „in Teams konkrete Aufgabenstellungen über einen längeren Zeitraum hinweg weitgehend selbstständig“ bearbeiten und den größeren aktiven Part übernehmen. Die ständige Anwesenheit der Lehrperson ist daher nicht vorgesehen – vielmehr soll sie in regelmäßigen Abständen den Arbeitsfortschritt mit den Studierenden besprechen und Hilfestellung leisten.

Die Hochschulrektoren halten die Maßnahmen des Katalogs für „vorbildhaft“ und räumen ein, dass sie „noch nicht flächendeckend, sondern erst vereinzelt an Hochschulen eingeführt“ sind. „Die Implementierung ist jedoch schnell erforderlich, wenn Deutschland den Bologna-Prozess in Europa erfolgreich mitgestalten will. Es ist daher wünschenswert, wenn alle Hochschulen den vorstehenden Beispielen folgend ihre Strukturreform schnell realisieren“.

Die dargestellten Vorgaben zur Gestaltung der Lehre in Schule und Hochschule liegen erstaunlich nah beieinander. Wiederholt ist von Mitgestaltung, Praxisrelevanz, Ganzheitlichkeit und Kompetenzentwicklung die Rede. Ein Großteil der gängigen Praxis im deutschen Bildungssystem wird diesen Forderungen sicher-

lich wenig gerecht. Grundsätzlich stellt sich damit allerdings die Frage, ob es überhaupt eine praktikable Form der Pädagogik gibt, die diesen Vorgaben gerecht wird. Bei der Suche nach einer Antwort auf diese Frage fällt uns eine Form des Lehrens und Lernens auf, die beansprucht, sämtliche der oben dargestellten Forderungen nach Mitgestaltung, Praxisrelevanz, Ganzheitlichkeit und Kompetenzentwicklung umzusetzen: die Gestaltpädagogik. Im Folgenden wollen wir prüfen, ob und inwieweit gestaltpädagogische Prinzipien in sich stimmig und für Schule und Hochschule tauglich sind. Um die Zielsetzungen der Gestaltpädagogik zu verdeutlichen, wollen wir zunächst auf die Gestalttherapie als Hintergrund der Gestaltpädagogik eingehen.

2. Gestalttherapie als Hintergrund der Gestaltpädagogik

Sich mit Gestaltpädagogik zu befassen, bedeutet immer auch, das Theoriegeflecht der Gestalttherapie zu erfassen. Die Membran zwischen Gestalttherapie und gestaltisch orientierter Pädagogik ist ohnehin äußerst dünn. Da der gestaltische Ansatz am Paradigma des menschlichen Wachstums orientiert ist und nicht am Beheben von Defekten, forderte Fritz Perls, einer der Begründer der Gestalttherapie, „dass die störende und letztlich artifizielle Trennung zwischen dem Therapeuten, Pädagogen und Philosophen überwunden werden müsse“ (Brown/Petzold 1978, S. 9). Auch bei Paul Goodman – Mitbegründer des „Institute for Gestalt Therapy“ in New York und neben Fritz Perls maßgeblicher Theoretiker der Gestalttherapie – sind die Bezüge zur Lehr-Lern-Situation deutlich. Goodman war selbst engagierter Pädagoge und Soziologe, der (auch) für seine Bemühungen bekannt wurde, das Bildungswesen zu reformieren. Im Folgenden sollen daher die Bereiche des gestalttherapeutischen Theoriegeflechts, das uns zum Verständnis der Gestaltpädagogik wichtig erscheint, freigelegt werden.

2.1 „Gestalt“ und Gestalttherapie

Gestalttherapie ist ein therapeutisches Verfahren, das in den 30er und 40er Jahren des 20. Jahrhunderts ausgebildet wurde, wenngleich ihre Wurzeln bis in die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg zurückreichen. Neben der Gestalttheorie waren vor allem die Psychoanalyse sowie das existenzialistisch-phänomenologische Denken für die Genese des gestalttherapeutischen Ansatzes entscheidend.

Die Assoziationen, die beim Wort „Gestalt“ zunächst in den Sinn kommen mögen, führen im Hinblick auf das, worum es in der Gestalttherapie und der da-

von angeregten Gestaltpädagogik primär geht, in die Irre. „Einer Sache Gestalt geben“, „Material kreativ bearbeiten und gestalten“ sind zentral für die so genannte Gestaltungstherapie, die der Kunsttherapie zuzuordnen ist, nicht jedoch im gestalttherapeutischen Paradigma.

2.1.1 Der Einfluss der Gestaltpsychologie

Der Ursprung des in der Gestalttherapie und dann auch in der Gestaltpädagogik benutzten Begriffsfelds „Gestalt“ liegt vielmehr in der Gestalttheorie bzw. Gestaltpsychologie. An die Grundidee von Christian von Ehrenfels (1859-1932) anknüpfend befasste sich ein zu Beginn des 20. Jahrhunderts neu entstehender Zweig der Theoriebildung – verbunden mit den Namen Max Wertheimer (1880-1943), Kurt Koffka (1886-1941), Kurt Goldstein (1879-1965), Kurt Lewin (1890-1947) und Wolfgang Köhler (1887-1969) – zunächst mit Phänomenen der visuellen Wahrnehmung. In seinen „Experimentellen Studien über Sehen und Bewegung“ legte Wertheimer (1912) das Konzept des „Phi“-Phänomens oder eines integrativen Prinzips dar, „durch das der Organismus einzelne serielle Sinneseindrücke in eine einheitliche Wahrnehmung oder kontinuierliche Bewegung übersetzt; und so wurde die Gestalt-Schule geboren“ (Wheeler 1993, S. 22).⁹

Dies markierte einen in seiner Tragweite nicht zu unterschätzenden und heute noch in der Psychologie gültigen Paradigmenwechsel. Die reinen Assoziations-theoretiker der „Wundt-Schule“ gingen bis dahin von dem Modell aus, dass das Gehirn hierarchisch strukturiert ist und durch eine neurologische Sequenz ein geistiges „Bild“ der Außenwelt produziert, also eine „Eins-zu-Eins-Entsprechung zwischen äußerem Objekt und innerem Bild“ generiert (Wheeler 1993, S. 23). Ganz im Sinne einer Popperschen Ad-hoc-Hypothese argumentierte der dem Assoziationsmodell anhängende Wilhelm Wundt gegen das von Wertheimer entdeckte Phi-Phänomen der Scheinbewegungen: Da das „Ganze“ immer aus seinen Teilen zusammengesetzt ist, muss es sich beim Phi-Phänomen „um eine ‚Täuschung‘, um eine Fehlfunktion der Wahrnehmung handeln“ (Sämmer 1999, S. 108).

Dagegen konnten die Gestaltpsychologen experimentell nachweisen, dass die menschliche Wahrnehmung nicht Objekte der Umgebung mechanisch nachbildet, sondern sie „von Innen her“ immer schon als Ganzheiten strukturiert. So

⁹ Wertheimer bezieht sich bei der Begriffsbildung auf den 1890 veröffentlichten Aufsatz „Über Gestaltqualitäten“ von Christian von Ehrenfels (1960), in dem Ehrenfels anhand eines Gedankenexperiments aus dem Bereich der Musik verdeutlicht, dass das Ganze, z. B. eine Melodie, mehr und etwas Anderes ist als die Summe seiner Teile („Übersummativität“).

nehmen wir eine Anordnung von Punkten in hinreichender Dichte auf einer gedachten Kreislinie als Kreis wahr – um nur ein einfaches Beispiel zu nennen.

Der Vorgang der „Gestaltbildung“ besagt also, dass unsere Wahrnehmung insofern ein ganzheitliches Geschehen ist, als wir nicht anderes können als immer schon Sinneinheiten bzw. Ganzheiten wahrzunehmen. Hierhin gehört auch die Rede vom Figur-Grund-Prozess: Vor einem Hintergrund wird eine sinnvolle Figur abgehoben. Vexierbilder („Kippbilder“) zeigen, dass das Gehirn ständig bemüht ist, solche Sinneinheiten von Figur und Grund herzustellen, aber auch bereit, diese zugunsten einer konkurrierenden Sinneinheit wieder zu verwerfen und gegebenenfalls neu entstehen zu lassen.

„Gestalt“ ist dabei nicht allein die in den Vordergrund tretende Figur, sondern auch der Prozess, in dem eine Figur vor einem Hintergrund entsteht. Figur und Grund sowie die Dynamik der Differenzierung einer Figur vor einem Hintergrund bilden also zusammen die Gestalt. Unglücklicherweise wird gelegentlich „Figur“ und „Gestalt“ synonym verwendet. Martina Gremmler-Fuhr stellt hier klar: „Der Unterschied zwischen ‚Gestalt‘ und ‚Figur‘ besteht darin, dass sich eine Gestalt stets aus dem wahrgenommenen Unterschied und der daraus entstehenden Dynamik zwischen Figur und Hintergrund bildet – also als Prozess der Figur-Hintergrund-Auflösung verstanden wird. Figur und Hintergrund bilden somit zusammen die Gestalt“ (2001, S. 352).

Die Begründer der Gestalttherapie, Laura (Lore) und Friedrich (Fritz) Perls, studierten beide auch Gestaltpsychologie. Fritz war einige Monate Assistent bei Goldstein, Laura bezeichnete sich als Goldsteins Schülerin. Allerdings: „Keiner der Begründer der Gestalttherapie war ein Gestaltpsychologe im engeren Sinn“ (Blankertz/Doubrawa 2005, S. 111). Fritz Perls nannte 1944 sein therapeutisches Programm ursprünglich „Konzentrationstherapie“ (Perls 1989, S. 197), später zog er dann „existenzielle Therapie“ in Erwägung. Dass die – etwa um 1949 entstandene (Cohn 1984, S. 314) – Namensgebung „Gestalttherapie“ nicht lediglich eine strategisch-populistische, sondern eine sachgemäße Wahl war, ist nachvollziehbar, geht doch die Gestalttherapie davon aus, dass das Modell der Gestaltbildung ein hilfreiches Konzept ist, um auch innerpsychische Prozesse sowie Handlungsabläufe zu beschreiben. Schon Gestaltpsychologen hatten ja bereits ihr an visuellen Studien gewonnenes Modell auf seelische Prozesse übertragen.¹⁰

¹⁰ Dieser Transfer in den emotionalen Bereich und die Anwendung auf Persönlichkeitstheorien und Therapiesituationen ist vor allem bei Lewin und Goldstein angelegt (vgl. Gremmler-Fuhr 2001, S. 352). Gordon Wheeler (1993, S. 45) weist jedoch darauf hin, Fritz Perls vermittele seinen Lesern den Eindruck, diese Idee stamme von ihm selbst.

Die psychotherapeutische Dimension der Gestaltbildung ist evident: Das „Figur-Grund-Modell dient der Beschreibung des Vorganges, in dem der Einzelne permanent und spontan aus dem Hintergrund seiner gesamten gegenwärtigen Erfahrung das jeweils Hervorstechende auswählt, das dann als prägnante Figur aufsteigt und im Kontext seines jeweiligen Hintergrundes betrachtet wird“ (Polster 2006, S. 51). Auch Laura Perls beschreibt ein wesentliches Ziel der Gestalttherapie als eine kontinuierliche Gestaltbildung: „Damit meine ich, dass alles, was für den Einzelnen, für Gruppen oder Familien (...) wichtig und interessant ist, in den Vordergrund tritt, wo es klar und deutlich erfahren und bearbeitet werden kann. Sind diese Interessen dann befriedigt oder erfüllt, können sie wieder in den Hintergrund treten und den Vordergrund frei machen für die nächste Herausforderung“ (Perls 2005, S. 174).

Eine solche Figur kann eine verflissene Liebe sein, die betrauert wird und das Empfinden dominiert. Wenn diese Figur ungebrochen stark bleibt und nicht in den Hintergrund der Erfahrung gleitet, können andere Kontakte gestört werden oder wichtige Aufgaben (z. B. Nahrungsaufnahme, Körperpflege, Kontakt zu Freundinnen und Freunden) vernachlässigt oder gar vergessen werden. Die flexible, lebensnotwendige und situationsadäquate Dynamik zwischen Figur und Grund ist gestört, wenn eine Figur sich auf diese Weise fixiert (vgl. Blankertz/Doubrawa 2005, S. 72).¹¹

2.1.2 Verbindungen zur Psychoanalyse

Neben der Gestalttheorie ist vor allem der Einfluss der Psychoanalyse auf die Gründerfiguren der Gestalttherapie, im Besonderen auf Fritz Perls, evident.

¹¹ An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass einige der Gründerväter der Gestaltpsychologie ihren Ansatz konsequenter Weise auch auf die Hochschullehre anwendeten. Der Gestaltpsychologe Wolfgang Metzger wies 1959 in seinem viel beachteten Beitrag über schöpferisches Gestalten darauf hin, dass schöpferische Tätigkeit am ehesten unter der Bedingung der Freiheit statt des Zwangs gedeiht (Metzger 1999, S. 430 ff.). Doch schon Wertheimer kritisierte in den 20er Jahren mit Nachdruck die Trennung von Wissen und Bedeutung, von Wissenschaft und Leben, durch die nur Stückwerkwissen vermittelt werde, das der lebendigen, farbigen und zusammenhängenden Welt der menschlichen Erfahrung nicht gerecht werde (Harrington 2002, S. 221 ff.). Außerdem hatte Wertheimer die Bedeutung der Freiheit insbesondere in der Pädagogik betont (Walter 1991, S. 187). Es überrascht daher nicht, dass Wertheimer als engagierter und belebender Hochschullehrer galt, der menschliche Züge trug, Interesse am Gegenüber zeigte, fähig war, sich selbst in Frage zu stellen und seine Lehre nicht ausschließlich am Faktenwissen orientierte (Walter 1991, S. 195). Herbert Marcuse bezeichnete einen Wertheimer-Vortrag als „schönste philosophische Erfahrung“ seiner Studentenzeit (Harrington 2002, S. 227). Ähnliches wurde über Kurt Lewin berichtet, der ebenfalls vertrat, dass Lernen in sinnvollen und praxisrelevanten Ganzheiten stattfinden müsse, um nachhaltige Handlungsgestalten zu schaffen, die nicht so leicht wieder verfallen (Katz 1969, S. 148 und Marrow 2002, S. 51 ff.).

Perls, wie Sigmund Freud Neuropsychiater, beschäftigte sich als Psychoanalytiker mit Verdrängungsmechanismen und Formen des psychischen Widerstandes. Dabei vertrat Perls die These, dass die von Freud in den Mittelpunkt seines psychodynamischen Modells platzierte Unterdrückung der Libido lediglich ein Spezialfall der Unterdrückung von Lebensenergie überhaupt sei.¹² Lebensenergie und Vitalität sind Perls' Verständnis nach – im positiven Sinne – „aggressive“ Kräfte, welche die Umwelt aktiv und bewusst so umgestalten, dass der Organismus sich das zuführen kann, was er braucht oder begehrt. Die Hemmung, sich in dieser Weise aggressiv zu verhalten, bezeichnet Perls als „oralen oder dentalen Widerstand“ oder schlicht „Beißhemmung“ (Perls 1989, 117 ff.). Wird diese notwendige Aggression gehemmt, erkrankt der menschliche Organismus.

Diese Hemmung manifestiert sich in der Kindesentwicklung beim Übergang der Aufnahme von flüssiger zu fester Nahrung, bei der das Kind „dentale Aggression“ ausüben muss. Anders als die klassisch-psychoanalytische Auffassung, die das kindliche Beißen als „oral-sadistische Phase“ einordnet (und auch abwertet), sehen Fritz Perls und seine Frau Laura gerade darin das gesunde (d. h. im gestalttherapeutischen Sinne immer: situationsadäquate) Verhalten, nämlich sich die Umwelt zum eigenen Überleben umzugestalten bzw. anzueignen. Vor diesem Hintergrund wird klar, dass Aggression alles andere als sinnlose Destruktivität meint, sondern die zielgerichtete organismische Umwandlung von Fremdem in Eigenes beschreibt, das für menschliches Wachstum unerlässlich ist.¹³

2.1.3 Konzentration auf das Hier und Jetzt und die Schließung von „Gestalten“

Vielleicht die prägnanteste Verdichtung des Wesens der gestalttherapeutischen Grundhaltung lautet: „Die Methode der Gestalttherapie ist: Konzentration des Gewahrseins auf das, was gerade ist“ (Dreitzel 1992, S. 17). Das, was im Hier und Jetzt des therapeutischen Kontakts als störend, behindernd, hemmend, unbefriedigend in den Blick kommt (und mutmaßlich jenseits des therapeutischen Rahmens von Klientinnen und Klienten als ebenso ungünstig erfahren wird), ist Gegenstand des gestalttherapeutischen Arbeitens.

¹² Zusammen mit seiner Frau Laura Perls hat Fritz Perls dieses grundlegende Paradigma der Gestalttherapie in „Das Ich, der Hunger und die Aggression“ 1944 entwickelt und entfaltet (Perls 1989).

¹³ In einem Vortrag zur Friedenserziehung hob Laura Perls die Bedeutung der „gesunden“ Aggression hervor, denn die „Verdrängung der individuellen Aggression [führt] unweigerlich zu einem Anstieg der universellen Aggression“ (Perls 1989, S. 14 f.).

Nicht selten bilden sich im Laufe der menschlichen Sozialisation Verhaltensmuster heraus, die die Kontaktaufnahme, ja schon die bewusste Wahrnehmung von Bedürfnissen, Wünschen und Absichten (im sogenannten „Vorkontakt“) blockieren oder zumindest behindern. Offene, unvollendete Gestalten sind die Folge; sie verlangen nach Schließung und Vollzug. In der Regel werden sich diese „unerledigten Geschäfte“ so lange variationsreich und perseverant ins Bewusstsein zurückdrängen, bis sie in einem (therapeutischen) Prozess geschlossen werden können. Zur „Schließung von offenen Gestalten“ haben das Ehepaar Perls, Paul Goodman und andere eine Vielzahl von Techniken entwickelt (rollenspielerartige Inszenierungen, simulierende Dialoge mit einem „leeren Stuhl“) und auch symbolische Darstellungen, um Situationen im geschützten Rahmen der Therapie zu schaffen, in denen Klientinnen und Klienten Offenes zu einem guten Ende bringen können („safe emergency“). Die Effektivität dieser Interventionen lässt gelegentlich in Vergessenheit geraten, dass Gestalttherapie seinem Wesen nach ein „philosophischer Bezugsrahmen“ (Laura Perls) und eine Grundhaltung ist, die sich schwerlich in der Aufzählung von Prinzipien und noch weniger Techniken oder Interventionsmethoden erfassen lässt (vgl. Blankertz 2003, S. 17 f.).

Gestalt lernen bedeutet immer auch: Sprache lernen. Sprache strukturiert unsere Wahrnehmung und öffnet Erfahrungsräume, sie eröffnet und begrenzt unsere Welt.¹⁴ Am Beispiel des gestalttherapeutischen „Selbst“-Verständnisses lässt sich dies veranschaulichen: Gegenüber dem „hydraulischen“ intrapsychischen Instanzenmodell der Psychoanalyse, in dem Bewegung und Aktivität primär durch Triebabfuhr bzw. Triebreduktion zu Stande kommt, hat die Gestalttherapie ein „modernes“, dynamisches Verständnis des Selbst entwickelt. Das Selbst wird als prozessuales Selbst verstanden. Im stetigen „geistig-seelischen Stoffwechsel“ mit der Umwelt, den das Leben mit sich bringt, entsteht an der Grenze von Organismus und Umwelt Erfahrung, z. B. auf Grund von motorischen Reaktionen, Haut- und Sinneswahrnehmung. Das Selbst wird verstanden als der Ort dieser Erfahrung, es entsteht dort, wo Organismus und Umwelt sich berühren. Das Selbst „ereignet“ sich sozusagen als Kontaktgrenze in Bewegung. Erfahrung und Wachstum – und nicht (in erster Linie) Triebabfuhr – ist die Funktion, der Sinn dieser Grenze. Ein ungestörter Kontaktprozess wird als befriedigend und „ganzheitlich“ erlebt; das auf diese Weise Erlebte kann vom Organismus integriert, verarbeitet, ausgewertet und gesichert werden.

¹⁴ „Wie alle Psychotherapien ist auch die Gestalttherapie ein ‚Sprachspiel‘ im Sinne Wittgensteins, das die Welt mit Hilfe von bestimmten Worten und Begriffen beobachtet, die eine Auswahl treffen und Akzente setzen, kurz: die Wirklichkeit auf ihre eigene Weise konstruieren“ (Dreitzel 2005, S. 15).

Ziel des gestalttherapeutischen Arbeitens besteht nun konsequenterweise darin, den Klienten/die Klientin zu unterstützen, solche befriedigenden Kontaktprozesse zu erleben, indem Kontakthindernisse erspürt und bearbeitet werden. Gestalttherapie ist also wesentlich der Förderung von Wachstumsprozessen („facilitating of growth“) sowie der Unterstützung der „organismischen Selbstregulation“ verpflichtet. Sie geht davon aus, dass jeder und jede im Grunde genommen selbst am Besten weiß, was ihm oder ihr gut tut, und von sich aus befriedigende und immer wieder neu faszinierende Kontakte mit der Umwelt wünscht.¹⁵

2.2 Richtungen der Gestaltpädagogik

Theorien behalten bekanntlich den Geschmack der Küche bei, in der sie gebraut wurden. Für die Gestalttherapie sind das zumindest die Psychoanalyse, die akademische Gestalttheorie, die Reichsche Psychologie, die Phänomenologie Husserls, die Philosophie Friedländers, die Bubersche dialogische Methode und schließlich der Einfluss östlicher Religionen. Ähnliche Inhomogenität muss der Gestaltpädagogik bescheinigt werden.

Seit dem Erscheinen des Bandes „Gestaltpädagogik“ von Petzold und Brown (1977) hat sich programmatisch und literarisch greifbar die pädagogische Anwendung des „gestaltischen“ Ansatzes entwickelt. Petzold sieht unter dem Begriff „Gestaltpädagogik“ eine Reihe von Ansätzen zusammengefasst, die in der Humanistischen Psychologie und dem Existenzialismus gemeinsame Bezugspunkte haben. Dabei lassen sich drei gestaltpädagogische Richtungen unterscheiden:

1. **Confluent Education**, initiiert von George Brown und seinem Team an der University of California in Santa Barbara. Unter direkter Bezugnahme auf die Ideen von Fritz Perls geht es dabei um das Zusammenfließen (*confluence*)

¹⁵ Gerade die Faszination beschreibt Fritz Perls als augenfälliges Merkmal eines befriedigenden, „konzentrierten“ Kontakts: „Richtige Konzentration lässt sich am besten mit dem Wort Faszination beschreiben: Das Objekt nimmt den Vordergrund ohne jede Mühe ein, die übrige Welt verschwindet, Zeit und Umgebung hören auf zu existieren; kein innerer Konflikt oder Protest erhebt sich gegen die Konzentration. Diese Art der Konzentration ist bei Kindern leicht zu finden, sie ist aber auch bei Erwachsenen häufig, wenn sie mit einer interessanten Arbeit oder einem Hobby beschäftigt sind. Alle Teile der Persönlichkeit sind zeitweilig koordiniert und nur einem Zweck untergeordnet; es ist nicht schwer zu erkennen, dass eine solche Haltung die Grundlage der Entwicklung ist“ (Perls 1989, S. 201).

von affektiver und kognitiver Erziehung (vgl. Brown/Petzold 1978; Petzold/Brown 1977, S. 11).¹⁶

2. **Integrative Pädagogik**, ein Ansatz, der am Fritz-Perls-Institut in Köln von Hilarion Petzold u. a. entwickelt wurde. „Neben der Gestalttherapie wurde auf das Psychodrama Morenos und das therapeutische Theater Iljines zurückgegriffen, um kognitives, affektives, somatomorisches Lernen im sozialen und ökologischen Feld zu verwirklichen“ (Petzold/Brown 1977, S. 11). Über die *Confluent Education* hinaus werden in diesem Konzept der Atem- und Bewegungserziehung mehr Raum gegeben.
3. **Themenzentrierte Interaktion** (TZI) – von Ruth Cohn entwickelt – ist im deutschsprachigen Raum vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung, aber auch in schulischen Kontexten beheimatet (vgl. etwa Reichardt-Oechlen 1996).

Auch wenn es bis heute keinen Konsens darüber gibt, was genau unter „Gestaltpädagogik“ zu verstehen ist,¹⁷ besteht sicherlich eines ihrer Verdienste darin, gestalttherapeutische Theoreme in die pädagogische Diskussion eingebracht zu haben. Angesichtes der oben (vgl. Kapitel 1) herausgestellten Forderung nach Mitgestaltung, Praxisrelevanz, Ganzheitlichkeit und Kompetenzentwicklung in der heutigen Bildungsdiskussion scheint es uns nun angesagt, einen gestaltpädagogischen Entwurf exemplarisch zu diskutieren, der beansprucht, eben diese Forderungen in den pädagogischen Alltag zu transponieren.

Wir werden uns bei der nun folgenden Auseinandersetzung mit Gestaltpädagogik auf eine umfassende und systematisierende Darstellung beziehen: „Grundlagen der Gestaltpädagogik“ von Olaf-Axel Burow (1988), die auch eine erklärende Zusammenstellung von Gestaltprinzipien beinhaltet. Burow gehört seit Jahren zu den wichtigsten Autoren im Bereich der Gestaltpädagogik. Neben einigen Monografien verfasste er u. a. auch den Beitrag über Gestaltpädagogik im „Handbuch der Gestalttherapie“ (Burow 2001).

¹⁶ Confluent Education – oder „integrative Pädagogik“ – besagt George Brown zufolge, „dass im Lernprozess Fühlen und Denken miteinander verbunden sein müssen. Bei diesem Bemühen können wir auf die bedeutenden Beiträge der Gestalttherapie, wenn wir ihre Prinzipien auf einen pädagogischen Kontext übertragen, zurückgreifen“ (Brown/Petzold 1978, S. 7).

¹⁷ So definiert etwa Rolf Bick: „Gestaltpädagogik ist eine Pädagogik, die den pädagogischen Prozess als Prozess immer neuer Gestalten versteht“ (Bick 1998, S. 23).

3. Auseinandersetzung mit zwölf Prinzipien der Gestaltpädagogik

Burow gibt an, seine zwölf „Prinzipien der Gestaltpädagogik“ sind entstanden „in der Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten und vielfältigen praktischen Erfahrungen“ (Burow 1988, S. 97). Sie haben insofern „handlungsleitende Funktion“ als sie als „Richtschnur zur Analyse und Strukturierung von Lehr- und Lernprozessen“ dienen und außerdem „die Richtung gestaltpädagogischen Lehrerverhaltens“ beschreiben (Burow 1988, S. 98). Diese zwölf Prinzipien sollen im Folgenden vorgestellt und kommentierend überprüft werden.

Erstens: Prinzip der Konzentration auf den Kontakt

Die Konzentration auf den Kontakt nennt Burow als erstes Prinzip. In diesem Zusammenhang verweist er darauf, dass Perls seinen Therapieansatz anfangs noch nicht „Gestalttherapie“, sondern „Konzentrationstherapie“ nannte, da es in der Therapie darum geht, eigene Wahrnehmungen und Gefühle zu beachten – sich auf sie konzentrieren, statt sie zu vermeiden. Ziel einer solchen Konzentration ist nach Burow (1988, S. 99) die „Verbesserung des Kontaktes zu sich selbst und zur Wahrnehmung der Umwelt“.

Was Burow hier meint, ist sicherlich nachvollziehbar. Begrifflich äußert er sich allerdings etwas unscharf. Einerseits bezieht er sich explizit auf gestalttherapeutische Theoreme, andererseits verwendet er zentrale Begriffe wie den des „Selbst“ eher im umgangssprachlichen Sinn. In der gestalttherapeutischen Sichtweise entsteht das Selbst an der Kontaktgrenze: Der Mensch erfährt sich erst an der sinnlich wahrnehmbaren Berührungsgrenze zu äußeren Einflüssen (siehe Abschnitt 2.1). Wenn nun aber das Selbst etwas ist, das an der Kontaktgrenze entsteht, wirkt „Kontakt zu sich selbst“ bei dieser Sprachregelung etwas fragwürdig. Sinnvoller wäre daher, von einer verbesserten und sorgsameren Wahrnehmung der eigenen Gefühle zu sprechen.

Die Wahrnehmung der eigenen Gefühle ist förderlich für die Selbstreflexion, für den sorgsamen Umgang mit sich selbst und letztlich auch für die Persönlichkeitsentwicklung. Daran zu arbeiten, ist wesentlicher Gegenstand der Gestalttherapie. Ob dies allerdings grundsätzlich das Ziel des Unterrichtens sein soll, halten wir für fraglich, denn die Lehr-Lern-Situation in Schule oder Hochschule hat kein therapeutisches Mandat.

Zentraler für das Lehren und Lernen ist aus unserer Sicht der Kontakt zur Unterrichtsthematik. Aus dem (gestalttherapeutischen) Kontaktprinzip ließe sich daher ableiten, dass die Lehrperson einen wesentlichen Beitrag dazu liefern soll-

te, den Kontakt der Lernenden mit dem Unterrichtsgegenstand zu erleichtern. Diese Form des Kontakts wird letztlich sehr subjektiv sein und oft intensiver ausfallen, wenn dabei Gefühle und verschiedene Sinne angesprochen werden. Ein extremes Gegenteil dieser Form der Kontakterleichterung wäre es, wenn die Lehrperson dauerhaft abstraktes Wissen ohne Anwendungsbezug über den Lernenden versprüht. Die „Aneignung“ findet dann durch reines Gedächtnis-training statt, bis die Gedächtnispartikel zum Klausurtermin ausgeschieden – und danach wieder vergessen werden, da sie bis auf diesen Abrufungstermin irrelevant bleiben – es findet keine Assimilation statt (Perls 1989, S. 143 f.). Was nicht assimiliert wurde, kann auch nicht im Leben angewendet werden. „Ein richtig durchgekauert und assimilierter Satz ist mehr wert als ein ganzes Buch, das nur introjiziert wird“ (1989, S. 213). Über solches „bulimisches“ Lernen äußert Goodman prägnant: „Book-learning isn’t worth a penny“ (1994, S. 57).

An dieser Stelle wird auch deutlich, dass das Gegenteil des Lernkontakts, um den es hier geht, nicht „Vermeidung“ ist, die Burow (1988, S. 98) ins Spiel bringt. Fruchtbarer ist es, hier den gezwungenen Kontakt, die „zwanghafte Konzentration“ (Perls 1989, S. 200) gegenüber zu stellen – ein entweder von außen auferlegter oder selbst bemühter Kontakt ohne wirkliche innere Beteiligung.

Die Assimilation von Wissensinhalten, ihre Umwandlung in Erfahrung, wird auch dann erschwert, wenn der Kontaktprozess in seinem Ablauf gestört ist. Im gestalttherapeutischen Kontaktprozess-Modell lassen sich mindestens vier Phasen unterscheiden: Vorkontakt, Orientierung und Umgestaltung, Integration und Nachkontakt (vgl. Dreitzel 1998, S. 49 ff.). Eine Übertragung auf Lernsituationen würde bedeuten, dass bei einer Beachtung aller Phasen ein intensiveres, nachhaltigeres Lernen, eine bessere kognitive Vernetzung stattfindet.

Der Kontaktaufnahme mit dem Unterrichtsgegenstand und damit der Lehrperson kommt daher eine wichtige Rolle zu. Klare Parallelen finden sich hier zu dem, was Pädagogik bzw. Didaktik als Motivationsphase verstehen. Dass die Lehrperson hier eine wichtige Steigbügelfunktion innehat, heißt nicht, dass sie allein verantwortlich für den gesamten Lernprozess ist und möglichst als kreativer Alleinunterhalter jederzeit die Motivation der Lernenden zu speisen hat. Eine Entertainerrolle auszufüllen, ist eben nicht das, worauf unseres Erachtens eine Gestalt-orientierte Pädagogik sinnvollerweise abzielen sollte.¹⁸

¹⁸ Die Vorstellungen der Gestaltpädagogin Kathy Larson erscheinen uns daher problematisch, wenn sie etwa fordert: „Der Lehrer versorgt den Schüler mit soviel abwechselnden und bereichernden Erfahrungen, wie dieser aufnehmen und genießen kann. Dieses Aufstocken persönlicher Erfahrungen vergrößert das Hintergrundrepertoire, aus dem der Schüler neue Gestalten bezieht. Auf diese Weise erweitert der Schüler die Grundlage seiner persönlichen Stär-

Zweitens: Hier-und-Jetzt-Prinzip

Burow sieht die radikale Hier-und-Jetzt-Orientierung der Gestalttherapie zu Recht darin begründet, dass Fritz Perls sich von der – aus seiner Sicht – psychoanalytischen Fixierung auf die Vergangenheit abgrenzte. Perls legte stattdessen therapeutisch die Aufmerksamkeit auf die gegenwärtigen Kontaktprozesse, ohne „archäologische“ Frühforschung zu betreiben. Die Bewusstmachung dessen, was im Hier und Jetzt geschieht, erweist sich, so Perls, bereits als wachstumsfördernd.

Burow zufolge ist die Lehrkraft gehalten, die im Hier und Jetzt der Lernsituation einwirkenden Faktoren genau wahrzunehmen und zu berücksichtigen. Der Lehrende soll also etwa seine eigenen Empfindungen wahrnehmen „und feststellen, wo seine Schüler im Augenblick mit ihren Interessen sind“ (Burow 1988, S. 100). Die Anwendung des Hier-und-Jetzt-Prinzips kann für den Unterrichtenden ferner zur Folge haben, „die eigene Unterrichtsplanung zu ändern oder gar zu verwerfen, wenn andere Themen in den Vordergrund des Interesses der Lerngruppe geraten“ (Burow 1988, S. 100). Als Wahrnehmungsübung zur Umsetzung dieses Prinzips schlägt er vor: „Folge zwei Minuten lang deinem Blick. Was siehst du? Wo bleibt dein Blick länger haften?“

Einige grundsätzliche Anmerkungen zur Rede vom „Hier und Jetzt“ scheinen an dieser Stelle angebracht zu sein, denn das „Hier und Jetzt“ ist ebenso berühmt wie berüchtigt. Selbst unter Gestalttherapeutinnen und Gestalttherapeuten hat sich inzwischen die Meinung verbreitet, dass Perls' Fixierung auf das Hier und Jetzt monomanische Züge trägt. Wenn Perls etwa lehrt: „**Jetzt** umfasst alles, was existiert. Die Vergangenheit ist nicht mehr, die Zukunft ist noch nicht. **Jetzt** schließt das Gleichgewicht des Hierseins ein, ist Erleben, Engagement, Phänomen, Bewusstheit“ (Perls 1976, S. 52), so muss gemutmaßt werden, Perls beabsichtige – zumindest zeitweilig und anders als Burow es darstellt –, Vergangenheit und Zukunft auszublenden. Der renommierte amerikanische Gestalttherapeut Gary Yontef pointiert diese Kritik: „Wenn man sich wirklich strikt an das Hier-und-Jetzt hält, gleicht das sicher mehr einem Gehirnschaden als einer Erleuchtung“ (1999, S. 83). Nichtsdestotrotz tauchen in der Literatur und in der gestalttherapeutischen Praxis häufig Vorschriften zur Umsetzung dieses Prinzips auf, etwa: „1. Lebe jetzt. Befasse dich mit der Gegenwart statt mit der Vergangenheit oder Zukunft. 2. Lebe hier. Kümmere dich um das, was anwesend ist, statt um das, was abwesend ist“ (Naranjo 1984, S. 218). Abgesehen davon, dass es dieses „Jetzt“ als Zeitpunkt zwischen Vergangenheit und Zukunft

ke und seines Selbstvertrauens, die von dort aus in Selbstverantwortung und Selbstverwirklichung übergehen“ (Larson 1983, S. 226).

nicht gibt – Zeitforscher sprechen von dieser Annahme als der größten und fundamentalsten Täuschung (vgl. Staemmler 2001, S. 191)¹⁹ – liegt der Wert der Konzentration auf das Hier und Jetzt zuallererst in seiner Wirksamkeit als **therapeutische Methode**. Als Leitmotto eines Lebensstils verstanden („Lebe im Hier und Jetzt!“), trägt es geradezu zur Neurotisierung bei, indem es Menschen erschwert, stabile, innere Repräsentanzen von abwesenden Personen und Gegenständen entwickeln.

Burow ist sicherlich darin zuzustimmen, dass es für den gemeinsamen Lehr-Lern-Weg günstig ist, wenn Lehrende darin im guten Sinne routiniert sind, ihre eigenen Empfindungen – „hier und jetzt“ – wahrzunehmen, zu regulieren und situationsadäquate Ausdrucksformen zu entwickeln. Dass eine Lehrkraft fähig sein sollte, ihren Unterrichtsplan flexibel umzusetzen, ihn an Bedürfnisse einer Lerngruppe anzupassen oder auf Grund einer aktuellen Lage in der Lerngruppe auch zu verwerfen, erscheint uns eine sinnvolle Forderung zu sein. Sie steht tatsächlich im Zusammenhang mit einer gestaltischen Grundhaltung, gehört aber auch schlicht zur eigentlich selbstverständlichen „Kairologie“²⁰ eines umsichtigen Unterrichtens, das den Ablauf am fruchtbaren Augenblick stetig neu strukturiert (vgl. Schmid 1997, S. 67). Einige der von Burow formulierten Impulse sind längst in den modernen Unterricht eingeflossen (Blitzlicht-Runden, Murmelphasen etc. zur Verständigung über das weitere Vorgehen). Ob dazu das „Hier-und-Jetzt“ allerdings zum Prinzip deklariert werden muss, erscheint uns – auch im Blick auf den semantischen Assoziationshof – fraglich.

Drittens: Prinzip der Personenzentrierung

Die Begrifflichkeit der „Personenzentrierung“ geht auf Rogers' klientenzentrierte Gesprächstherapie und personenzentrierte Pädagogik zurück. Das von Burow hier eingeführte Prinzip ist allerdings auch in der Gestalttherapie wesentlich. Dort firmiert es unter Bezeichnungen wie der „Ich-Du-Begegnung“, womit die Nähe zu Martin Bubers Philosophie anzeigt ist.

¹⁹ Zweierlei sei hier noch erklärend hinzugefügt: Erstens hat das Jetzt tatsächlich eine messbare Ausdehnung von etwa (maximal) drei Sekunden. Zum anderen verknüpfen wir die Abfolge dieser Momente zu einem Kontinuum, wie das Beispiel des Hörens einer Melodie deutlich macht. Besser ist es daher – wie in der Gestalttherapie auch üblich – von einem Kontinuum der Bewusstheit zu reden (für Einzelheiten zur Zeitwahrnehmung vgl. Staemmler 2001, S. 192 ff.).

²⁰ Kairologie, von griechisch: „kairos“: der rechte Zeitpunkt, die gute Gelegenheit; „chronos“ bezeichnet dagegen die gleichmäßig fließende Zeit, die Zeitdauer. In der Psychologie bezeichnet man dementsprechend die Angst, Entscheidungen zu fällen, als Kairophobie.

Die Grundidee hinter dem Prinzip ist, dass die Lernsituation ein Ort der – möglichst hierarchiefreien – Begegnung von Menschen sein soll. Burows Ausführungen lassen sich so interpretieren, dass es in der Lernsituation vorrangig um die menschliche Begegnung und „erst in zweiter Linie“ (1988, S. 101) um die Vermittlung und Aneignung von Fachwissen geht. Eine solche Auffassung stößt im „normalen“ Schul- und Hochschulalltag an institutionelle Grenzen. Sicher ist es zeitweise möglich, den Unterricht zur Stätte „zweckfreier“ Begegnungen zu machen. Die institutionellen Vorgaben in Schule und Hochschule machen es den Beteiligten aber schwer, die Aneignung von Fachwissen und -kompetenzen zweitrangig zu behandeln.

Die Personenzentrierung stellt kein unabhängiges und – aus unserer Sicht – auch kein übergeordnetes Ziel des Lehr-Lern-Prozesses dar. Sie trägt allerdings maßgeblich dazu bei, die Lernprozesse aller Beteiligten zu fördern. Den Zusammenhang zwischen einer personenzentrierten Vorgehensweise der Lehrpersonen und dem Lernerfolg der Lernenden herauszustellen, war daher ein zentrales Ziel der zahlreichen auch von Burow (1988, S. 101) angeführten empirischen Studien, die Rogers durchführte bzw. anstieß (vgl. z. B. Rogers 1976).

Burow (1988, S. 101) weist zu Recht darauf hin, dass Personenzentrierung nicht als Technik und mit didaktischen Tricks produzierbar ist, sondern eine Geisteshaltung darstellt, in der Lernende wahrgenommen und ernst genommen werden. So hielt es Goodman z. B. für essentiell, die Lernenden als Personen wahrzunehmen und individuell zu fördern. Er betrachtete sich sogar genau aus diesem Grund als einen guten (Hochschul-)Lehrer: „(...) ich gehe ernsthaft auf die Entwicklungsmöglichkeiten jedes Individuums ein“ (Goodman 1998; S. 254). Nötig ist dazu, dass die Lehrperson über eine menschliche Reife verfügt, die es ihr ermöglicht, sich nicht hinter Status und Rolle zu verstecken. Das hierarchische Gefälle in Schule und Hochschule lässt sich allerdings nicht ausblenden. Es ist vorhanden – insbesondere dann, wenn Lehrpersonen institutionell zuständig sind für die Vergabe von Zensuren. Die Lehrperson verfügt damit über ein begehrtes Gut – und besitzt damit Macht.

Viertens: Prinzip der Bewusstheit

Präziser müsste hier formuliert werden: das Prinzip der Ausweitung von Bewusstheit. Denn: „Die Förderung von Bewusstheit („awareness“) stellt laut Perls einen entscheidenden Schritt in Richtung auf die Entwicklung neuer Verhaltensweisen dar“ (Burow 1988, S. 101). Burow fasst dieses Prinzip in einer „komplexen Hilfsregel“ für den Unterricht so zusammen: „Sei dir bewusst, was in dir, mit dir und um dich herum geschieht“ (S. 102).

In der Tat erscheint bei Perls Bewusstheit als etwas, was an sich heilsam wirkt. In voller Bewusstheit überlässt sich der Mensch der Weisheit seiner „organismischen Selbstregulierung“. Bewusstheit bedeutet Verzicht auf Selbstmanipulierung und Vermeidung, eröffnet echte Erfahrung und vollen Kontakt (vgl. Bialy/Bialy 1998, S. 60). Aus einigen Äußerungen Perls' lässt sich schließen, dass er der Meinung ist, Bewusstheit führe an so etwas wie die „objektive Realität“ heran. Man kann sich bei Perls des Eindrucks kaum erwehren, er verbinde damit die Vorstellung von einer quasi „unbefleckten Wahrnehmung“.²¹ Von dieser Fiktion der naiv-realistischen Idealisierung unserer Wahrnehmung bleibt nach neurowissenschaftlichen (vgl. Staemmler 2001, S. 200) und auch prinzipiellen erkenntnistheoretischen Einsichten wenig übrig: „Bewusstheit“ kann wohl dazu führen, dass sich unsere Wahrnehmung und die Qualität der Kontaktprozesse verändern. Ob dies jedoch mit „Ausweitung“ treffend beschrieben werden kann, ist fraglich.

Bewusstheit ist unausweichlich selektiv. Wir sprechen daher lieber von der Verschiebung der „Bewusstheits-Selektivität“, der wir dann prinzipiell und auch pädagogisch etwas abgewinnen können, wenn sie der Vitalisierung von Kontaktprozessen dient. Dies kann aus unserer Sicht bedeuten, pädagogisch die Aufmerksamkeit auf Aspekte zu lenken, die meist wenig beachtet werden, möglicherweise aber bedeutender sind als weithin angenommen. Dies könnte dazu führen, dass eine Lehrkraft sich mit den Kommunikationsmustern im Unterricht beschäftigt sowie darauf achtet, in welcher Weise die Kommunikationskultur der Einrichtung (Schule, Hochschule) auf das Geschehen im Unterricht einwirkt.

Burow, der im Übrigen immer wieder Bewusstheit mit Bewusstsein verwechselt, sieht die pädagogische Dimension dieses Prinzips darin, die bewusste „Wahrnehmung der Ebenen des Lernprozessen“ zu fördern (Burow 1988, S. 102). Es geht ihm dabei um den „Ausdruck von Gefühlen, den Kontakt mit Stimmungen, inneren Bildern, Formen intuitiven Denkens“ (S. 102). Methodisch verweist Burow lediglich auf Phantasie- und Projektionsübungen, ohne unseres Erachtens hinreichend zu verdeutlichen, wie dieses Prinzip für das tägliche Lernen und Lehren fruchtbar gemacht werden kann.

²¹ „Die objektive Wissenschaft gibt es nicht, und da jeder Autor einen bestimmten subjektiven Blickwinkel hat, ist auch jedes Buch von der Geisteshaltung des Autors abhängig“ (Perls 1989, S. 16). Man meint aus dieser Äußerung schließen zu können, Perls habe das Objektivitätsdenken überwunden, würde er nicht, nur einen Satz entfernt, behaupten: „Die schlüssigste Orientierung müsste zu erreichen sein, wenn wir einen Punkt finden könnten, von dem aus der Beobachter die umfassendste und am wenigsten verzerrte Anschauung gewinnen könnte. Ich glaube, dass S. Friedländer einen solchen Punkt gefunden hat“ (Perls 1989, S. 16). Vgl. zur Thematik auch Staemmler (2000, S. 199 ff.).

Fünftens: Prinzip des Lernens durch Erfahrung

Burow bezieht sich bei der Betonung von Erfahrung einerseits auf pädagogische Traditionslinien und Lerntheorien, andererseits auf Perls' Vorbehalte (bis hin zu drastischer Ablehnung) „der verbreiteten Überbewertung intellektueller Einsichten“ (Burow 1988, S. 103), da Intellektualisierungen auch geschickte Abwehrmechanismen gegenüber eigenen Gefühlen und Gefühlen Anderer sein können. Lernen soll daher an lebendigen Gegenständen statt an aufbereiteten, einseitig den Intellekt ansprechenden Materialien stattfinden. Diese Zielsetzung hat natürlich Folgen für die zu wählenden Rahmenbedingungen des Lernens.

Eine dieser Traditionslinien lässt sich unschwer zu Goodman zurückverfolgen. Goodman weist vehement auf den Widersinn hin, dass die Gesellschaft Institutionen des Lernens schafft – etwa in Form von Schule und Hochschule –, die nicht in natürliche Bezüge eingebettet sind, sondern isoliert existieren: „Like jails and insane asylums school isolates society from its problems“ (Goodman 1994, S. 46). In dieser Isolation beschäftigen sich die Lernenden mit aufbereiteten, meist ausschließlich abstrakten Unterrichtsgegenständen.²² Goodmans Überlegungen münden in eine fundamentale Kritik an gesellschaftlichen Institutionen wie Schule und Hochschule. Diese Kritik verweist auf das grundsätzliche Problem, dass pädagogisches Handeln in Schule und Hochschule den vorgegebenen institutionellen Rahmenbedingungen – und Hierarchien – Folge leisten muss und Goodmans Vorstellungen von freiem Lernen widerspricht.

Goodman schlägt stattdessen das Leben selbst als Lernort vor, an dem Lernen durch direkten, lebendigen Kontakt mit den Lernthemen stattfindet. An Stelle abstrakter Vorgehensweisen in zentralisierten, machtvollen und indoktrinierenden Institutionen erfahren die Lernenden dann bedeutsame und anwendungsorientierte Problemlösungen (Goodman 1994, S. 54 ff.). Goodmans Vision läuft im Prinzip auf eine grundsätzliche Revision, ja Umwälzung bestehender Bildungssysteme hinaus. In diesem Zusammenhang appelliert Goodman im Übrigen an die Soziologie, die sich um eine Erziehungstheorie als „wichtigstem Gebiet der Soziologie“ (Blankertz 1983, S. 74) bemühen müsse.

Dem Prinzip des Lernens durch Erfahrung Raum zu geben, bedeutet – auch ohne Umsturzpläne –, dass eine Lehrperson gut daran tut, sich die Frage zu stellen, wie der Unterrichtsgegenstand vitalisierbar ist, wie die gesellschaftliche

²² Ähnlich argumentiert Coleman (1971), der die Isolierung in Lerneinrichtungen dafür verantwortlich macht, dass kein Kontakt zur äußeren Realität, keine verantwortungsvolle Tätigkeit und kein Gegenwartsbezug stattfinden. Auch Rogers (1974, S. 144) diagnostiziert eine erschreckend geringe Beteiligung Lernender am Unterricht sowie an der Kommunikation mit Lehrpersonen und der Verwaltung.

Umwelt einbezogen werden kann und wo praxisrelevante Aufgabenstellungen stecken. Letztlich geht es um einen möglichst wenig eindimensional-kognitiven, sondern möglichst umfassenden Kontakt zum Unterrichtsgegenstand.

Wenn Burow bei diesem Prinzip von „Kontaktgrenzen“ spricht, so geschieht dies nicht ganz problemfrei. Er bezieht sich dabei zwar wiederholt auf die Gestalttherapie, verwendet den Begriff der Kontaktgrenze aber offensichtlich weniger im gestalttherapeutischen als in einem eher umgangssprachlichen Sinn. In der gestalttherapeutischen Tradition gilt die Kontaktgrenze als sich ständig verändernde Stelle, an der sich der Mensch im gegenwärtigen Kontakt z. B. mit anderen Menschen erlebt (vgl. 2.1). Gestalttherapeutisch ist dann eine „Erweiterung“ der Kontaktgrenze eigentlich gar nicht möglich, allenfalls eine dauerhaften Auflösung dieser Grenze – hinter der allerdings die Gefahr der pathologischen Konfluenz mit dem Verlust der individuellen Eigenständigkeit lauert. Burow (1988, S. 82 und 103) hingegen verwendet den Begriff eher im Sinne von Begrenztheit der eigenen Kontaktfähigkeit – es geht ihm offenbar schlicht um die Erweiterung von Erfahrungen.

Es ist unseres Erachtens durchaus zulässig, wenn Burow mit dem Prinzip des Lernens durch Erfahrung letztlich ein pädagogisches Vorgehen bezeichnet, das die Erweiterung individueller Erfahrungen durch einen möglichst intensiven Kontakt mit dem Unterrichtsgegenstand anstrebt. Allerdings stellt das Prinzip dann kaum etwas Anderes dar als das, was wir als Quintessenz des ersten Prinzips „Konzentration auf den Kontakt“ festhielten.

Sechstens: Prinzip des Self-Support

Das Prinzip des Self-Support führt Burow auf Perls' These zurück, neurotisches Verhalten entstehe dort, wo dem Individuum situationsangemessene selbstunterstützende Handlungswege fehlen. Ziel des Prinzips ist es daher, das Potenzial selbstunterstützender Fähigkeiten der Lernenden auszubauen und praktisch verwertbar zu machen. Die Lernenden sollen so in ihren Möglichkeiten zur Selbsthilfe und Selbstentfaltung gefördert werden.

In der Konsequenz bedeutet das für den Unterricht, dass es nicht darum gehen kann, alle Lernenden auf einen **gleichen** Stand des Wissens und der Kompetenz zu bringen. Self-Support zielt auf die Förderung individueller und damit auch personenspezifischer Handlungsrepertoire. Angesichts der institutionellen Gegebenheiten in Schule und Hochschule trifft das Prinzip daher spätestens dann an Grenzen, wenn individuelle Förderung schon aus Kapazitätsgründen schwer umsetzbar und die Vergabe vergleichbarer, am Prinzip der „Gleichbehandlung“

orientierter Zensuren von den Lehrpersonen verlangt wird. An diesen Punkten macht sich ja u. a. auch Goodmans fundamentale Kritik staatlicher Lerninstitutionen fest (siehe oben). Burows (1988, S. 105) in einer Fußnote eingeschobene Einschränkung seines Prinzips („Natürlich müssen Mindestanforderungen gemeinsamer, verbindlicher Inhalte gesetzt werden“) lässt sich dementsprechend auch kaum mit gestalttherapeutischen Argumenten begründen, sondern scheint Tribut zu sein, der besagten institutionellen Vorgaben gezollt wird.

Als förderlich für die Entwicklung von Self-Support nennt Burow zu Recht zwei Aspekte. Einerseits soll ein akzeptierendes Klima in der Lernsituation die Experimentierfreudigkeit der Lernenden fördern und damit deren Bereitschaft, sich in verschiedensten Richtungen auszuprobieren, um so subjektive Stärken und neue Kompetenzen zu entdecken und auszubauen. Andererseits soll auch die Unterrichtsorganisation dazu beitragen, dass die Lernenden nicht passiv bleiben oder einseitig angesprochen werden, sondern dass sie aktiv und lösungsorientiert vorgehen können und müssen. Als Beispiel für einen solchen Ort der subjektiven Selbstentfaltung im Bereich Schule nennt Burow (1988, S. 106) das Projekt einer Schülerzeitung. Dieses Beispiel ist als solches sicher akzeptabel. Als Illustration der Umsetzung des Prinzips ist es sichtlich unglücklich gewählt, da es ein Anwendungsfall ist, der außerhalb des regulären Unterrichts steht und so den Geschmack eines Sonderbonbons neben den ansonsten scheinbar unabwendbaren bitteren Pillen trägt.

Siebtens: Prinzip der geschlossenen Gestalt

Der schon in der Gestaltpsychologie beschriebene Vorgang der Gestaltschließung wurde bereits dargelegt (vgl. 2.1). Burow leitet aus diesen gestaltpsychologischen Beobachtungen das Postulat für die Gestaltpädagogik her, dass zum einen der Prozess der flexiblen Bildung von Gestalten gefördert, zum anderen auf „Möglichkeiten des befriedigenden Abschließens von Aufgaben und Situationen“ geachtet werden soll (Burow 1988, S. 106). Er fordert daher veränderte Formen des Fachunterrichts, der gezielt an die Lebenswirklichkeit der Lernenden anknüpft.

Burow können wir sicherlich darin folgen, dass das Paradigma der Gestaltbildung eine hilfreiche Metapher ist, um das Geschehen in Lehr-Lern-Situationen wahrzunehmen und zu beschreiben. Nur: Welche Lehrperson weiß tatsächlich, welche Gestaltbildungsprozesse im Einzelnen gerade in Gang sind? Diese sind Legion, weitgehend resistent gegen Synchronisierungsversuche, „funktionieren“ trotz Operationalisierungsbestrebung und Outcome-Orientierung dennoch

nach Maßgabe der Binnenwelt eines selbstreferenziellen Systems, das wir Schüler und Schülerin bzw. Student und Studentin nennen.

Dem Impuls Burows folgen wir darin, dass es sinnvoll ist, bei der Dramaturgie des Unterrichts nicht durch eine (Über-)Fülle von Anregungen die Kapazität der Lernenden, neue Gestalten zu bilden, zu überfordern. Oft ist weniger mehr. „Ein Unterricht, der beispielsweise mit einem Bild motiviert, um dann einen Text zu erarbeiten, geht in vielen Fällen sehr verschwenderisch mit der Lernenergie der Schüler um“ (Schmid 1997, S. 35). Denn die Präsentation eines Bildes setzt eine Fülle von Stimuli, deren Wirkung aufgegriffen werden müsste, denen im Sinne einer Verlangsamung des Geschehens zumindest ein gewisses Maß an Raum und Zeit eingeräumt werden müsste. Unnötige Komplexität zu reduzieren, die Medienflut, der wir ohnehin ausgesetzt sind, im Unterricht nicht zu reproduzieren sind weitere Aspekte, die wir in diesem Zusammenhang für beachtenswert halten.

Aus der Problematik eines zu häufigen Anstoßens von Gestaltbildungsprozessen ohne ausreichende Möglichkeit eines Abschließens bereits bestehender leitet Burow zu Recht eine grundlegende Überprüfung der Lernorganisation ab: „Das gegenwärtige in Einzelstunden zersplitterte Fachunterrichtsprinzip (...) behindert durch den ständigen Wechsel von Themen, Lehrern, Lerngruppen, Lernorten eine ausreichende Berücksichtigung unerledigter Situationen und trägt häufig sogar zu deren Entstehung bei“ (Burow 1988, S. 108).

Achtens: Prinzip der Integration

Das Prinzip der Integration sieht Burow bereits in den anderen Prinzipien angelegt, da es darauf abzielt die „verschiedenen Ebenen des menschlichen Seins und Erlebens“ (1988, S. 108) zu berücksichtigen. Zentral ist dabei erneut, dass Lernen nicht nur als abstrakte Wissensvermittlung angelegt sein soll. Vielmehr geht es darum, in der Lernsituation Denken, Handeln und Fühlen zu verbinden. Die Umsetzung dieses Prinzips ist an Schulen und Hochschulen ausbaufähig, da gerade die akademische Lehre fast ausschließlich auf die Initiierung von Denkprozessen setzt. Dabei zeigt die Gehirnforschung längst, dass Lernen dann nachhaltiger wird, wenn verschiedene Sinne im Lernprozess angesprochen werden und so die neuronale Vernetzung auf eine gewünschte Weise unterstützt wird.

In den Vordergrund sollen dabei, so Burow, persönlich bedeutsame Lernerfahrungen treten, welche die Lernenden zu intrinsischem Lernen motivieren. Burow plädiert damit abermals für ein Zurückfahren abstrakter zu Gunsten le-

bensnaher, praxisrelevanter Problemlösungen. Etwas unklar bleibt sein Zusatz: „Hierzu gehört auch die Kenntlichmachung und bewusste Bearbeitung introjizierenden Lernens“ (Burow 1988, S. 109). Burow spricht hier einen Aspekt an, der in der Gestalttherapie eine wesentliche Rolle spielt: Die Identifizierung und Bearbeitung von Introjekten, die v. a. aus von außen in das Individuum gepflanzten, also „unverdaut“ übernommenen Bewertungen bestehen, ohne gesunde Integration in das eigene Wertesystem. Übertragen auf den Lernvorgang bedeutet introjizierendes Lernen, dass Lehrpersonen und/oder Lernende versuchen, Lernstoff ohne intrinsisches Interesse an den Inhalten ins Gehirn zu pressen.

Inwiefern ferner die reine „Kenntlichmachung“ von Muss-Lernstoff einen „Entscheidungsspielraum“ eröffnet, lässt Burow (1988, S. 109) an dieser Stelle offen. Auch dass sich damit die Bildung von Introjekten verhindern lässt, bleibt unerläutert. Eine mögliche Interpretation dieser Bemerkungen Burows vor einem gestaltpädagogischen Hintergrund könnte etwa so lauten, dass eine Kenntlichmachung von Muss-Lernstoff den Lernenden gerecht wird, da sie die wichtige Information vermittelt, dass unter den gegebenen institutionellen Bedingungen Lernen eben nicht frei ist, sondern gewisse Lerninhalte erwartet werden. Die Lernenden verfügen vor diesem Hintergrund über den – etwas fragwürdigen – „Entscheidungsspielraum“, sich dafür oder dagegen zu entscheiden, den Stoff auch gegen innere Widerstände zu assimilieren – zu „introjizieren“ –, wie dies millionenfach vor Klausuren geschieht, um ihn bei der Wissensabfrage – mit Perls' Worten – „auszuscheiden“ und danach mangels Relevanz wieder zu vergessen. Die Kenntlichmachung von Muss-Lernstoff und der Hinweis auf die eigenverantwortliche Entscheidung, sich diesen Stoff anzueignen, kann insofern der Bildung von Introjekten entgegenwirken, als eine solche Vorgehensweise Normen wie „Ich bin nur dann in Ordnung, wenn ich **alles** weiß“ oder „Ich bin nur dann in Ordnung, wenn ich alles weiß, was die Autoritätsperson von mir verlangt“ in Frage stellen hilft.

Nicht unproblematisch ist auch, wie Burow den Begriff „Integration“ verwendet. Zumindest drei Spielarten von „Integration“ lassen sich im Beitrag identifizieren. Als erste nennt Burow (1988, S. 108) die existenzialistische Begriffsverwendung im Sinne einer „Überwindung der Subjekt-Objekt-Spaltung“. Die speziellen Konsequenzen für die Lernsituation bleiben unerläutert, und die Subjekt-Objekt-Spaltung spielt auch in Burows weiterer Argumentation keine Rolle mehr. Zentraler bei ihm ist die zweite Auffassung von Integration, der Versuch „die Polaritäten und Ebenen der menschlichen Existenz miteinander in Kontakt zu bringen“ (Burow 1988, S. 108). Hier geht es z. B. um die Verbindung von Denken, Handeln und Fühlen (S. 108) oder – unter Verwendung des TZI-Jargons – die Berücksichtigung der Lernsituation um Ich, Wir, Es und Globe (S.

109). Eine dritte Spielart des Begriffs verwendet Burow, wenn er abschließend davon spricht, dass die Lernsituation erfolgreich ist, wenn sie persönlichen Bezug herstellt und zur individuellen Bereicherung und Erweiterung führt, „also Integration ermöglicht“ (1988, S. 110). Hier klingt die gestalttherapeutische Begriffsverwendung an, bei der es um die Integration **in** den Organismus geht, also die Integration von Erkenntnissen, Erfahrungen oder Handlungsoptionen, die den eigenen Horizont differenzieren und erweitern.

Wir haben Zweifel, ob es sinnvoll ist, das Prinzip der Integration mit derart unterschiedlichen Integrationsbegriffen zu unterlegen, dass die Inhalte stark differieren und sich allein durch die Benutzung ein und desselben Begriffs nicht mehr leicht „integrieren“ lassen. Für wichtig halten wir bei Burows Prinzip der Integration die durchaus gestalttheoretische Sichtweise, die vielfältigen Aspekte des Ganzen zu berücksichtigen, also das bereits gewürdigte Postulat, dass Lernen auf verschiedenen Ebenen – nicht nur auf der intellektuell-abstrakten – stattfinden sollte. So gesehen ist der Unterschied dieses Prinzips zu unserer Interpretation der Prinzipien „Lernen durch Erfahrung“ und „Konzentration auf den Kontakt“ reichlich gering.

Neuntens: Prinzip der Verantwortlichkeit

Burow leitet den Begriff der Verantwortlichkeit bzw. Verantwortung einerseits aus dem der Gestalttherapie (angeblich) zugrunde liegenden existenzialistischen Menschenbild her.²³ Existenzialistisch betrachtet führt das „Geworfensein“ in die Welt zur Verpflichtung, verantwortliche Entscheidungen zu fällen. Auch Perls ging – so Burow richtig – davon aus, dass in der Übernahme von Verantwortung ein entscheidender Schritt zur Heilung von Neurosen vollzogen wird: Der Klient soll befähigt werden, den eigenen, beeinflussbaren Anteil einer Situation zu erkennen und dafür Verantwortung zu tragen. „Beide Aspekte, Verantwortung als grundlegender Bestandteil menschlicher Existenz und Verantwortung als pragmatisches Konzept zur Beeinflussung von Neurosen, haben ihre Konsequenzen für die Gestaltpädagogik“ (Burow 1988, S. 110).

Angewandt auf die Unterrichtspraxis bedeutet dieses Prinzip, dass die Lehrperson Prozesse initialisieren soll, in denen die Lernenden einüben, Verantwortung zu übernehmen. So verbieten sich für Burow die „Normierung und Verplanung von Lernprozessen“, da diese oft zur Motivationszerstörung bei Lernenden bei-

²³ In einem sehr prinzipiellen Sinn wäre zu bedenken, ob die Kategorie „Menschenbild“ nicht eine Karätigkeit suggeriert, die deutlich über das hinausgeht, was aus einem therapeutischen Ansatz exegesierbar ist.

tragen (Burow 1988, S. 111). Wenn die Lehrkraft dagegen Projekte initiiert (als Beispiel nennt Burow Baumpatenschaften) und prinzipiell „nichts tut, was die Schüler selbst tun können“ (Burow 1988, S. 111) und damit den Lernenden in seiner Anspruchshaltung, etwas geboten zu bekommen, „freundlich frustriert“, wird der Eigenverantwortung aller gedient.

Bei genauerem Hinsehen ist die Rede von Verantwortung in gestalttherapeutischen und gestaltpädagogischen Kreisen – und nicht nur dort – inflationär, der Begriff jedoch oft ungeklärt. Uns liegt daran, zumindest einige Unschärfen in der Rede von Verantwortung und Verantwortlichkeit anzusprechen (vgl. Haag 2000):

1) Wer von Verantwortung redet, sollte angeben können, vor wem oder was diese Verantwortung aktualisiert wird. Soll das menschliche Gewissen diese hochrangige Instanz sein? Verantwortung übernehmen oder beanspruchen hieße dann, in irgendeiner Weise „vor sich selbst“ Rechenschaft abzulegen. In jedem Fall sollte jemand, der für andere nachvollziehbar von Verantwortung reden will, in der Lage sein, eine solche Instanz zu benennen, oder begründen, warum es – übrigens entgegen der einen Dialog implizierenden Logik des Wortes Ver-ant-wort-ung – eines solchen Antwort beanspruchenden Gegenübers nicht bedarf.

2) Es gilt ferner zu untersuchen, welche Vorstellung von einem Verantwortungsbereich die Rede von Verantwortung impliziert. Gibt es also Grenzen der Verantwortung und, wenn ja, wer legt fest, wofür er verantwortlich ist und wofür nicht? Geschieht die Abgrenzung des Verantwortungsbereiches von einem als Person gedachtem Subjekt, also „von innen“, oder wird ein Verantwortungsbereich „von außen“ zugeschrieben? Oder ist der Mensch gar umfassend „für alles“ verantwortlich, das er als Miturheber „irgendwie“ verursacht?

3) Schließlich bedarf der Klärung, an welchen Kriterien gemessen eine bestimmte Handlung eines Subjekts als verantwortlich gelten darf. Gibt es dafür subjektive oder transsubjektive Maßstäbe?

Auf der Weise, wie Burow von Verantwortung redet, lastet die Vorstellung, durch selbstverantwortliche Entscheidungen sich selbst zu verwirklichen (ebd. S. 110). Diesen hohen Anspruch als pädagogisches Prinzip an die Lehr-Lern-Situation, also an sich wie an andere, zu richten, halten wir für problematisch. Die Rede von Verantwortung – gerade wenn sie sich aus einer genuin gestalttherapeutischen Sprachwelt buchstabiert wird – ist auf Kontaktprozesse bezogen und daher erheblich „bescheidener“. Das Subjekt der Verantwortung wollen wir (mit Dreitzel 1998, S. 103 f.) daher als die prozessual verstandenen Persönlichkeit

verstehen: Indem ich antworte, gebe ich mich im Kontaktprozess als Subjekt zu erkennen. Die Instanz, also der, vor dem ich mich verantworte, ist ein Du, das mich anfragt, das fragt: Wer bist du? Der Verantwortungsbereich wird implizit als ein pragmatischer eingegrenzt: Er umfasst das soziale Umfeld des Menschen – nicht unbegrenzt, sondern im Kontaktprozess. Die durch das Sich-Identifizieren und Sich-Verantworten geschaffene Verlässlichkeit erleichtert die natürliche Entstehung von weiteren Kontaktprozessen. Das Kriterium für übernommene Verantwortung wäre die Stimmigkeit bzw. Kontinuität sozialer Beziehungen und die weitere Ermöglichung von befriedigenden Kontaktprozessen.

Am Grundgedanken, dass Lernen auch bedeutet, Verantwortung in Kontaktprozessen zu übernehmen, halten wir fest. Unterrichtsmodelle wie z. B. „Lernen durch Lehren“ sind inzwischen auch erprobt und zeigen erfreuliche Wirkungen (vgl. Martin 2000). Ein Unterricht dagegen, der nur von der Aktivität der Lehrenden getragen wird, der Lernenden keine Räume eröffnet, sich als Täterinnen und Täter ihrer Taten zu erleben, der völlig davon absieht, dass Lernende ein Bedürfnis haben, sich zu identifizieren und identifiziert zu werden und – von diesem Erleben her – motiviert sind, neuartige Kontakte (mit Menschen und Lerngegenständen) zu erfahren, ist ungefähr so wertvoll wie ein Feuerhydrant bei einer Hundeschau.

Zehntens: Prinzip dialogischen Lernens und Lehrens

Burow geht bei diesem Prinzip sehr weit, wenn er fordert, dass die dialogische Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden Vorrang (!) vor der Darbietung von Lernstoff hat. In Rekurs auf Martin Buber fordert Burow für Lehrende diese „folgeschwere Umwertung“ ihrer Aufgaben (Burow 1988, S. 112).

Burow übersieht dabei – wie auch in der gestalttherapeutischen Literatur allzu oft –, dass zwar Fritz Perls, nach eigenem Bekunden, einiges von Buber gelernt hat, jedoch allein Lore Perls sich im Zusammenhang mit Aussagen über die Beziehung von Therapeut und Klient in der Gestalttherapie ausdrücklich auf Martin Buber berufen hat: „Von ihm (und Paul Tillich) sagte sie nicht lange vor ihrem Tod: ‚Ihre Art zu sein, ihre Präsenz und ihr Respekt für die anderen haben mich tief beeindruckt. *They influenced me more than any psychologist*““ (Staemmler 1993, S. 23).

Ob allerdings das Modell der Buberschen Ich-Du-Beziehung überhaupt als Modell für eine **therapeutische** Beziehung taugt, ist zweifelhaft: Zum einen ist Buber zufolge die Begegnung von Ich und Du ein kontingentes, unverfügbares Ereignis; zum anderen war Buber selbst klar, dass sein Paradigma als Modell

der Begegnung innerhalb therapeutischer Koordinaten problematisch ist (Buber 1988, S. 161). Dem stimmen wir zu. Denn in der Therapie gibt es – Arbeitbündnis unter „Partnern“ hin oder her – ein Gefälle in der Verantwortung und auch das eine prinzipielle Asymmetrie bedingende Element der (emotionalen) „Umfassung“ von Seiten des Therapeuten bzw. der Therapeutin. Eine strikte Umsetzung des Prinzips der Ich-Du-Beziehung ist hier also im engeren Sinne weder möglich noch erstrebenswert.

Burow sagt jedoch von der dialogischen Beziehung im Unterricht: „Erst diese Beziehung ermöglicht es, dass der Lernende seinen ‚Wert‘ erkennt und zu eigenverantwortlichen Entscheidungen gelangt, was er in sein Selbst integrieren will“ (Burow 1988, S. 112 f.). Lehrende, die diesen Anspruch in ihr Berufsethos zu integrieren versuchen, sind unter dieser Bürde in den herrschenden Bedingungen des Systems „Schule“ und „Universität“ meistens überfordert. Denn bei Klassenstärken von beispielsweise 36 Schülerinnen und Schülern an bayerischen Gymnasien können Kontakte mit den Lernenden oft nicht viel intensiver sein als die einer Stewardess auf einem Kurzstreckenflug mit ihren Passagieren.

Im Gefälle seiner Argumentation muss Burow nun weitreichende Forderungen stellen: „Ein dialogisches Lernen erfordert eine Reihe von radikal-demokratischen Änderungen innerhalb der schulischen Organisation“ (S. 113). Dazu gehört: „Die Bewertung von Leistungen im Lernprozess ist Sache des Individuums selbst“ (S. 113). Bodenhaftung zeigt Burow wiederum, wenn er konzidiert, dass in der gegenwärtigen Situation lediglich kleine Schritte unternommen werden können: Dialogische Formen des Lernens einüben, Übungen im aktiven Zuhören, Partner- und Gruppenarbeiten, dialogische Klärung von Konflikten (Burow 1988, S. 113).

Was bleibt? Die Bubersche dialogische Beziehung kann kaum als Kriterium oder gar Prinzip eines gelingenden Unterrichts gelten. Sie kann allenfalls die Rolle eines Korrektivs einnehmen: Es ist heilsam, wenn sich der Mensch, der sich auf die Rolle „Lehrkraft“ anleitend, motivierend, beurteilend spezialisiert hat, über seine professionelle Wahrnehmung seines bzw. ihres Gegenübers bewusst ist. Dies wissend wird eine Lehrkraft bestrebt sein, in Zeiten, in denen die Lerngruppe mit einem Arbeitsauftrag o. ä. beschäftigt ist, den „professionellen“ Blick abzulegen und versuchen, die Menschen um sie herum in ihrem So-Sein zu sehen und zu würdigen. Gelegentlich einen solchen (phänomenologischen) Blick zu wagen, wird nicht ohne Wirkung sein.²⁴ Dies gilt auch für das grundsätzliche Bestreben der Lehrperson, dem Lernenden als Mensch und nicht als

²⁴ Doch erstaunlicher Weise sind auch im System „Schule“ eines bayerischen Gymnasiums immer wieder weitgehende Freiräume möglich, was sich u. a. daran zeigt, dass wiederholt Fälle auftreten, in denen Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler sich selbst benoten lassen.

professionalisierte Lehrmaschine gegenüber zu treten. Dieser Form der Begegnung allerdings Vorrang vor der Vermittlung von Lerninhalten zu geben, wie Burow betont, halten wir unter den gegebenen institutionellen Vorgaben von Schule und Hochschule für abwegig.

Elftens: Prinzip der Synergie

Die Wichtigkeit des Synergie-Prinzips für die Gestaltpädagogik leitet Burow aus verschiedenen Disziplinen und Denkansätzen ab. Konkret nennt er Physik, Kybernetik, Existenzialismus, Gestalttherapie und „insbesondere“ die psychologische Friedensarbeit (vgl. 1988, S. 114). Bei der Besprechung dieses Prinzips geht er auf verschiedene Aspekte ein: die Verflechtung von Teilsystemen, vernetztes Denken, Organismus-Umwelt-Relationen oder auch Umweltbewusstsein.

Den Bezug zur Gestalttherapie stellt Burow nicht explizit heraus. Die Betrachtung von Systemzusammenhängen und insbesondere der Beziehungen des Individuums zur sozialen und materiellen Umwelt sind allerdings durchaus wichtige gestalttherapeutische Fragestellungen. Die Nähe zur Gestalttherapie zeigt sich auch am angeführten Unterrichtsbeispiel der „Methode des ‚sozialen Atoms‘“ (Burow 1988, S. 116), bei der sich die Lernenden „die für sie wichtigen Dinge und Personen ihres Lebens“ vergegenwärtigen und deren Bedeutung artikulieren. Auf diese Weise sollen die Lernenden „ihre Eingebundenheit in soziale und ökologische Zusammenhänge“ erfahren (Burow 1988, S. 116).

Abgesehen von Burows etwas widersprüchlicher Beschreibung²⁵ stellt die Übung sicherlich eine sinnvolle Methode zur Bewusstwerdung wichtiger, aber womöglich wenig beachteter Beziehungen dar. Mit einem „Prinzip der Synergie“ hat sie nur am Rande zu tun. Und dies ist symptomatisch für die gesamte Darstellung des Synergieprinzips, bei der es bezeichnender Weise an keiner Stelle explizit um die Besonderheit von Synergieeffekten geht. Bei genauerer Betrachtung sucht Burow allenfalls für verschiedene beachtenswerte und thematisch sich durchaus nahe stehende Themenstellungen ein gemeinsames Dach. „Prinzip der Synergie“ ist dazu allerdings noch weniger geeignet als etwa „Prinzip der Ver-

²⁵ Burow (1988, S. 116) beschreibt die Übung so, dass die Lernenden nach dem Auffinden persönlich wichtiger Dinge und Personen einen Rollenwechsel vornehmen sollen: „In einem zweiten Schritt versetzen sie sich in diese Dinge bzw. Personen (Identifikation) und schreiben Sätze, in denen sie mitteilen, welche Bedeutung sie für sie haben.“ Aus unserer Sicht ist es allerdings wenig hilfreich, den Rollenwechsel gerade dann vorzunehmen, wenn es darum geht, dass jemand die Bedeutung anderer Personen und Dinge **für sich selbst** erfassen und erfüllen soll.

flechtung“, „Prinzip der Systemzusammenhänge“ oder „Prinzip der Organismus-Umfeld-Relation“.

Hat das elfte Prinzip Burows also nur ein „Labeling“-Problem falscher Etikettierung? Selbst wenn es z. B. – etwas holprig, aber durchaus gestalt-nah – „Prinzip der Organismus-Umfeld-Relation“ hieße, fänden wir eine Berufung in die Prinzipienmannschaft nicht sehr glücklich. Aus unserer Sicht lässt sich die Grundidee eines „Prinzips der Organismus-Umfeld-Relation“ darin zusammenfassen, dass es für das Lernen wichtig sein kann, persönlich relevante Beziehungen²⁶ zu beachten und dabei zu berücksichtigen, dass auch diese wiederum in Beziehungsgeflechte eingebettet sind. Wir haben es also mit einer Variation des Themas „Kontakt“ zu tun, das wir als erstes Prinzip besprachen. Aus einer Variation eines Prinzips ein weiteres Prinzip abzuleiten, halten wir weder von der Systematik noch vom Inhalt her für wirklich zwingend.

Zwölftens: Prinzip der Freiwilligkeit

Die Freiwilligkeit ist ein selbstverständliches gestalttherapeutisches Prinzip – in Einrichtungen wie etwa der Schule sitzen und arbeiten dagegen überwiegend Zwangsverpflichtete. Burow sieht klar, dass es im gegenwärtigen Bildungssystem Grenzen der Freiheit gibt. „Gestaltpädagogik zielt darauf ab, diesen Zwang bewusst zu machen, um den Schülern eine Möglichkeit zu geben, zu entscheiden, wo sie sich anpassen oder auflehnen wollen“ (Burow 1988, S. 117 f.). Dahinter steht die Überzeugung, dass sozial konformes Verhalten Ausdruck des innerpsychischen Widerstandes ist, die eigenen Freiheitsspielräume zu nutzen. Diesen Widerstand in einem System aufzuweichen, das hochgradige Anpassung verlangt, ist freilich ein kaum lösbares Paradoxon.

Inzwischen liegen Erfahrungen von gestaltpädagogisch inspirierten Schulen vor, die auch unter dem Aspekt der Freiwilligkeit dieser Widersprüchlichkeit entgehen und eine „Rückkehr ins Paradies“ (Reichel/Scala 1999, S. 84) anstreben wollten. Ein solcher Versuch ist die „Modellschule Graz“. Unter der Trägerschaft eines Vereins entstand eine Schule mit Projektunterricht als Unterrichtsprinzip und konsequente Demokratisierung in der Organisation. Allerdings: „In der Euphorie der Paradiesausgestaltung hatten die LehrerInnen etwas Wichtiges vergessen: die Pubertät. (...) Manche der leicht lenkbaren Elfjährigen verwandelten sich in rotzfreche Vierzehnjährige“ (S. 84). Die Schüler und Schülerinnen wurden nicht unterdrückt, doch waren die Leistungen erbärmlich und

²⁶ Diese Beziehungen können sich auf Menschen, Tiere, Pflanzen, Gegenstände oder auch mehr oder weniger mittelbaren Umweltbedingungen erstrecken.

die Fehlstunden nahmen zu. Lehrkräfte wurden latent aggressiv und desillusioniert. Dokumentiert wurden Sätze wie: „Schüler müssen auch lernen, manchmal mit Stress und Unlust fertig zu werden.“ Und: „In einer guten Schule muss es den LehrerInnen gut gehen“ (S. 85).

Bei dem Prinzip muss sicherlich unterschieden werden zwischen pubertierenden Schülerinnen und Schülern und Studierenden, die sich freiwillig auf ein Studium einlassen. Aber auch im Studium lässt sich Freiwilligkeit nicht so interpretieren, dass es als isoliertes Prinzip Vorteile garantiert. Auch an der Universität gibt es klare Strukturen und Regeln, die z. B. zur Konfrontation mit Pflichtkursen oder verpflichtenden Unterrichtsstoffen führen.

Freiwilligkeit lässt sich wohl besser fassen, wenn stattdessen von freiwilliger Vereinbarung oder freiwilliger Verpflichtung gesprochen wird. Unterricht sollte Freiheit so weit wie möglich gewähren, andererseits aber geltende Regeln transparent darstellen. Vor diesem Hintergrund stellt das Prinzip der Freiwilligkeit auch eine Anfrage an die Lehrperson, eigene manipulierende Vorgehensweisen zu erkennen und zu hinterfragen. Wir wollen damit keineswegs zur Norm erheben, dass Lehr-Lern-Situationen manipulationsfrei sein **müssen**. Wir wollen dies schon deshalb nicht, weil vor dem Hintergrund einer solchen Norm sofort die Frage erscheint, ob denn Erziehung und Bildung nicht immer auch Manipulation sind. Die Lehrperson sollte sich allerdings bemühen, sich darüber im Klaren zu werden, wo sie manipuliert und wo sie Zwänge ausübt. Und sie sollte in der Lage sein, zu überprüfen, wem diese Manipulationen und Zwänge dienen und ob sie wirklich nötig sind oder durch Freiwilligkeit und Selbstbestimmung ersetzbar sind.

Diesen Aspekt scheint auch Burow betonen zu wollen, wenn er darauf hinweist, die Lehrperson müsse sich ihrer „zwanghaften Strukturen bewusst sein“ (1988, S. 117). Die gewählte Begrifflichkeit ist allerdings – zum wiederholten Male – etwas unscharf. Zwanghaft veranlagt zu sein bedeutet, in eigenen – harmlosen oder heftigen – Verhaltens- oder Denkwängen zu stecken. Dies bedeutet aber nicht automatisch, Zwang auf andere Personen auszuüben. Zutreffender wäre es daher, die Lehrperson nicht darauf hinzuweisen, wo ihre „zwanghaften Strukturen“ sind, sondern wo sie Strukturen schafft, die Zwänge ausüben.

4. Impulse für gestaltisch geprägtes Unterrichten

Unsere Auseinandersetzung mit Burows Prinzipien in Kapitel 3 hat gezeigt, dass sich die Konturen einer Gestaltpädagogik, wie er sie versteht, weder klar umreißen lassen noch die Prinzipien untereinander immer trennscharf sind. Bu-

row konzidiert freilich (1988, S. 98), dass sich seine Sicht der Gestaltpädagogik nicht mit einer zentralen Besonderheit, sondern nur als Zusammenspiel mehrerer Prinzipien charakterisieren lässt, und inhaltliche Überschneidungen daher nicht verwundern. Allerdings haben wir verdeutlicht, dass sich einzelne Prinzipien Burows fast nur terminologisch unterscheiden (etwa „Lernen durch Integration“, „Lernen durch Erfahrung“ und „Konzentration auf den Kontakt“), ihre Kerne jedoch fusionieren.

Dieses Defizit ist kein sprachkosmetisches Problem. Denn Burow möchte diesen zwölf Prinzipien „handlungsleitende Funktion“ verleihen und sie als „Richtschnur zur Analyse und Strukturierung von Lehr- und Lernprozessen“ (Burow 1988, S. 98) beanspruchen. Eine diffuse Ansammlung von innerlich – nur wie? – verbundenen Prinzipien als „handlungsleitend“ zu deklarieren, ist kaum praktikabel, um nicht zu sagen: verwirrend. Denn unbeantwortet bleibt unter anderem, ob es a) eine immanente Hierarchie der Prinzipien und b) Anhaltspunkte dafür gibt, in welchen Phasen und in Bezug auf welche Aspekte des Lernens und Lehrens die unterschiedlichen Prinzipien denn „handlungsleitend“ oder „strukturierend“ wirksam werden sollen.

- Am Beispiel der Hier-und-Jetzt-Betonung (Prinzip 2): Soll etwa gestaltisches Lehren davon ausgehen, was im Hier und Jetzt des Konstituierens einer Klasse, Seminargruppe oder eines Auditoriums im Hörsaal „da“ ist? Oder soll vielmehr erst auf der Basis einer thematischen Vorgabe und damit **nach** einem motivierenden, Interesse weckenden, Vorwissen mobilisierenden – also manipulativen – Auftakt das Hier und Jetzt als Prinzip zur Richtschnur werden?
- Noch deutlicher wird unsere Anfrage, wenn es um das Prinzip der Freiwilligkeit (Prinzip 12) geht: Welche Auswirkung hat es etwa für die anderen Prinzipien, wenn der Freiwilligkeitsanspruch auf Grund von institutionellen Rahmenbedingungen (Lehrplan, Schulpflicht, Anwesenheitspflicht) nicht umgesetzt werden kann? Die Gravitationsverhältnisse eines auf symmetrischer Begegnung basierenden, dialogischen Lernens (Prinzip 10) werden nun einmal maßgeblich beeinflusst, wenn die „gravitas“ der Freiwilligkeit den Orbit verlässt.

4.1 Gibt es eine „Gestaltpädagogik“, die diesen Namen verdient?

Wir können nun auch nicht (mehr) der prinzipiellen Frage ausweichen, ob Burows Versuch, eine „Gestaltpädagogik“ zu entwerfen bzw. fortzuschreiben, zu Recht diesen Namen trägt. Zweierlei gilt es dabei zu prüfen:

1. Trägt sie zu Recht den Namen **Gestalt-Pädagogik**? Findet sich also in diesen Prinzipien hinreichend und an zentraler Stelle „Gestaltisches“? Aus unserer Sicht lässt sich diese Doppelfrage durchaus bejahen. Trotz einiger Unschärfen handelt es sich bei den Prinzipien um genuine Anliegen und Wesensmerkmale des Gestaltansatzes. Auf einer Ebene hoher Abstraktion können wir Burows Prinzipienkanon – gemessen an gestaltischen Einsichten – Konsonanz bescheinigen. Dissonanz entsteht aber sichtlich dort, wo diese Prinzipien den Lehr-Lern-Prozess bzw. die praktischen Vollzüge des Lernens und Lehrens tatsächlich „handlungsleitend“ und „strukturierend“ prägen sollen.

Diese Problematik zeigt sich vor allem an zwei Stellen: Erstens kollidieren die gestaltisch ausgerichteten Prinzipien – wie erwähnt – an zentralen Punkten mit institutionellen Rahmenbedingungen von Schule und Hochschule. Freiwilligkeit beispielsweise ist bei verpflichtenden Kursen und Unterrichtsinhalten ebenso fraglich wie Personenzentrierung in überfüllten Hörsälen und Klassenzimmern.

Zweitens erläutert Burow den konkreten Einsatz seiner gestaltischen Prinzipien auffallend häufig an eher peripher anmutenden Beispielen, die mehr wie Auflockerungsübungen wirken als wie elementare Gestaltungswege des Unterrichts. Wir wollen zwar nicht bestreiten, dass solche „Bonbons“ einen Unterricht bereichern können. Eine solche Bonbon-Pädagogik bleibt jedoch weit hinter dem Gestaltansatz zurück.²⁷

2. Handelt es sich hier um Gestalt-**Pädagogik**? Pädagogik beansprucht bekanntlich als Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung ein beachtliches Maß an systematischer Geschlossenheit. Der Begriff „Gestaltpädagogik“ suggeriert dabei aber ein Volumen und einen Grad an Differenziertheit, der uns weder bei Burow noch bei anderen gestaltpädagogischen Ansätzen vorzuliegen scheint.²⁸

²⁷ Symptomatisch dafür ist Burows Auflistung von – insgesamt 16 – „Kriterien für einen gestaltpädagogischen Unterricht“, der u. a. „6. Verwendung von Phantasie Reisen“, „8. Verwendung von Identifikationsübungen“ und „10. Verwendung von Spielen und Übungen“ umfasst (Burow 1988, S. 187).

²⁸ Die in verschiedenen gestaltpädagogischen Publikationen wiedergegebenen Prinzipien, Grundideen, Vorgehensweisen und Gestaltungswege sind ohnehin z. T. erstaunlich unterschiedlich. Bürmann (1992, S. 121) etwa plädiert für zwei grundlegende theoretische Konzepte der Gestaltpädagogik: für Perls' Auffassung von „Kontakt“ – mit besonderer Berücksichtigung des gestalttherapeutischen Kontaktprozessmodells – und für den existenzialistisch geprägten Begriff der „Bezogenheit“ nach Hilarion Petzold. Hier zeigt sich durchaus eine Parallele zur Gestalttherapie, über deren Systematik in der Literatur ebenfalls kein klarer Konsens besteht. Dieser Umstand wurde u. a. auch dadurch geschaffen, dass Fritz Perls alles

Gibt es also eine Gestaltpädagogik? Auch Stephan Blankertz (2006, S. 60) wirft diese Frage auf und summiert ohne Umschweife: „Nein, sie gibt es nicht. Als Theorie steht sie aus. Als Praxis bleibt sie Utopie. Darum brauchen Lehrer und eventuell auch Schüler Gestalttherapie.“

Gestaltpädagogik, die sich dem institutionellen Schwerkraftsystem von Schule bzw. Hochschule anbietet und von diesem einfangen lässt, wird allenfalls in den äußersten Sphären dieses Gravitationssystems geduldet und ist davon bedroht – dem neuerlichen Schicksal Plutos nicht unähnlich – zu einem Außenseiter degradiert zu werden. Die Gestaltungs- und Wirkkraft des Agglomerats, das Burrows Prinzipien in **pädagogischer** Hinsicht darstellt, fällt im bestehenden System kaum ins Gewicht. Dass gestaltische Grundgedanken dabei auf einen Zwölferkanon „hochfrisiert“ werden, ändert an den Kräfteverhältnissen wenig.

4.2 Goodmans Gestaltpädagogik versus reformresistente Bildungssysteme

Eine Gestaltpädagogik, die z. B. auch einer gestaltischen Lern-Theorie folgt und diesen Namen verdient, würde in der Tat die Sphären des bestehenden Systems verlassen. Goodman schreibt in seiner Grundsatzschrift „The Present Moment in Education“ (1994, S. 45): „In every society, the education of the children is of the first importance. But in all societies, both primitive and highly civilized, until quite recently most education occurred incidentally. Adults did their work and other social tasks. The children were not excluded. The children were paid attention to and learned to be included; they were not ,tought‘“.

Goodman bezeichnet diesen Vorgang, der im eigentlichen Sinn gar nicht als Unterrichten bezeichnet werden kann, als „incidental education“. Lernen geschieht beiläufig, selbstmotiviert und ist nicht orientiert an der Vorgabe, vom Einfachen zum Komplexen erst vorzudringen. Daher plädiert er dafür, die meisten Schulen bzw. „high schools“ abzuschaffen, da sie das persönliche Wachstum und Lernen aus seiner Sicht sogar verhindern. Im Blick auf die Universitäten legt er nahe, dass die dortige Ausbildung in der Regel dem Einstieg in den Beruf folgen und nicht vorausgehen soll (Goodman 1994, S. 53 f.). Systemtheoretisch betrachtet stellt Gestaltpädagogik in Goodmans Sinn (also im Vollsinn des Wortes) ein eigenes System dar, das sich in das bestehende Bildungssystem nicht integrieren lässt. Niklas Luhmanns (1984) Auffassung, dass Systeme für einander stets Umwelt bleiben, scheint hier im wörtlichen Sinne gültig zu sein. Goodmans Gestaltpädagogik hat eine eigene innere Ordnung (griechisch *kosmos*), die in unserem Bildungskosmos utopisch bleibt.

andere als ein Freund theoretischer Fundierung und systematischer Darstellung war (vgl. Walter 1992).

In Kapitel 1 legten wir bereits dar, dass die Vorgaben zur (Um-)Gestaltung der Lehre in Schule und Hochschule nicht nur erstaunlich nahe beieinander liegen, sondern auch wesentliche Anliegen des Gestaltansatzes erfassen: Mitgestaltung, Praxisrelevanz, Ganzheitlichkeit und Kompetenzentwicklung. Offenbar sollen die Anliegen von kultusministeriellen Lehrplänen und universitären Reformschriften lediglich additiv in bestehende Koordinaten eingefügt werden. Sowohl die Einschränkung der Kapazitäten im achtstufigen Gymnasium in Bayern als auch die Reformen im Zuge der Bachelor- und Master-Programme weisen sogar in die entgegengesetzte Richtung. In einem System halbherzigen Reformwillens wird auch gestaltische Pädagogik eine *contradictio in adjecto* bleiben. Eine domestizierte „Gestaltpädagogik“ verliert ihr kreatives Potential, das nötig wäre, die Koordinaten des gegenwärtigen Bildungssystems auf Mitgestaltung, Praxisrelevanz, Ganzheitlichkeit und Kompetenzentwicklung hin auszurichten. Portele (1979) verweist darauf, dass eine solche Neuausrichtung letztlich nur dann erreichbar ist, wenn die Zentrierung weg von der Lehrperson hin zu den Lernenden geht und diesen Gestaltungsmöglichkeiten – und Verantwortung – überträgt. Ein solcher Schritt, so Portele (1979, S. 1 f.), setzt allerdings voraus, Manipulation und Herrschaft im Bildungssystem offen zu hinterfragen.

4.3 Ebenen gestaltisch geprägten Unterrichtens

Wir verzichten nun bereitwillig auf das – unter der Strahlkraft der bildungspolitischen Reform(kon)fusion – ausgebleichte Etikett „Gestaltpädagogik“, sind aber dennoch davon überzeugt, dass von gestaltischen Einsichten wertvolle **Impulse** für das Geschehen in Schule und Universität ausgehen können. Es kann so etwas wie „gestaltisch geprägtes Unterrichten“ geben, sofern auf verschiedenen „Ebenen“ der Gestaltansatz gewahrt wird:

1. auf der Ebene der Einstellungen und Haltungen
2. auf der Ebene der kognitiven Situationsstrukturierung
3. auf der Ebene der Situationsgestaltung.

Diese Ebenen sind aufeinander bezogen und bilden insofern eine Einheit als wir erst dann von einer gestaltisch geprägten Lehr-Lern-Situation sprechen, wenn alle drei Ebenen berücksichtigt werden. Selbst der elementare Aspekt der gestaltischen „Haltung“ (Ebene 1) ist aus unserer Sicht unzureichend, um den Unterricht als ganzen als „gestaltisch geprägt“ bezeichnen zu können. Denn eine Haltung allein kann in der Innerlichkeit einer bloßen Gesinnung oder Absicht verschwinden, ohne eine Situation zu prägen. Wir halten es dagegen für entscheidend, dass in der Lehr-Lern-Situation aus dieser Haltung heraus das Geschehen auch gestaltisch **wahrgenommen** wird (Ebene 2) und das **Handeln** aller Akteure in diesem Horizont beschreibbar und damit auch gestaltbar ist (Ebene 3). Der

gestaltische „Blick“ öffnet und verschließt also zugleich: Die unter dem gestaltischen Paradigma gesehene Lehr-Lern-Situation eröffnet den Blick für bestimmte pädagogische Interventionen und verschließt sich anderen. Erkenntnistheoretisch liegt dem unsere Überzeugung zugrunde, dass Vorgänge in der Welt dadurch qualifiziert werden, dass sie immer schon in einem bestimmten Sinn- und Verstehenshorizont wahrgenommen werden.

Erstens: Die Ebene der Einstellungen und Haltungen

Im gestaltisch geprägten Unterrichten basiert die **Haltung** der Lehrperson den Lernenden gegenüber auf der **Achtung vor dem Menschen**. Mit dieser Einstellung geht die Lehrperson in den Kontakt. Wie im Paradigma der humanistischen Psychologie wird der Mensch als wertvoll, würdevoll, kompetent (im Sinne seine Fähigkeit zur „organismischen Selbstregulation“) und grundsätzlich lernbereit betrachtet (vgl. Combs 1993, S. 64). Die gestaltisch gefasste Rede vom prozessual verstandenen „Selbst“ (siehe unter 2.1.3) impliziert dabei die Vorstellung, dass der Mensch auf Wachstum und Integration hin angelegt ist. Im Gegensatz dazu behandelt die Reiz-Reaktions-Psychologie behavioristischer Provenienz den Lernenden als Objekt, das sich durch die gezielt Setzung von Reizen modellieren lässt. Oft ist Hochschullehre – wenn auch nur implizit – an dieser behavioristischen Auffassung orientiert.

Zweitens: Die Ebene der kognitiven Situationsstrukturierung

Jede Wahrnehmung ist selektiv. Im gestaltisch orientierten Unterrichten ist die Wahrnehmung auf „Gestalten“ ausgerichtet. Es kommt also in den Lebensäußerungen des Lehrens und Lernens darauf an, die **Gestaltbildungsprozesse** und damit zusammenhängend die Kontaktprozesse **als das maßgebliche Geschehen zu erfassen**. Die Begegnungen (im weitesten Sinn) innerhalb des Unterrichts werden also unter der Maßgabe der Figur-Grund-Bildung (vgl. unter 2.1.1) und – damit verbunden – in ihrer Dynamik als gestaltische Kontaktprozesse (vgl. unter 3.1.1) wahrgenommen. Dies betrifft sowohl die Kontaktprozesse des Individuums als auch der Lerngruppe untereinander und mit dem Unterrichtsgegenstand.

Auf Gestalten zu achten, bedeutet auch – im Sinne von Christian von Ehrenfels – anzuerkennen, dass das Ganze mehr und etwas anderes ist als die Summe seiner Einzelteile. So werden z. B. die Dynamik und das Potential einer Gruppe nicht dann erfasst, wenn ihre Teile summiert werden. Ebenso wenig wird einem Thema genüge getan, wenn es in seine Bestandteile zerlegt, analysiert und wie-

der zusammengesetzt wird. Das Ganze einer Lerngruppe bzw. das Ganze eines Unterrichtsgegenstands ist eben mehr und etwas anderes als die Summe seiner Teile oder Einzelaspekte.

Im Sinne der kognitiven Situationsstrukturierung bedeutet Lehren und Lernen, dass Gestaltbildungsprozesse wahrgenommen und unterstützt werden. Dies schließt jedoch nicht notwendigerweise ein, dass eine Lehrkraft Klarheit darüber hat, was bei den Gestaltbildungsprozessen genau vor sich geht bzw. welche Bedeutung sie für die Beteiligten haben. Zwar ist sie quantitativ an einer Fülle von Gestaltbildungsprozessen beteiligt, kann sie aber weder alle überblicken, geschweige denn vollständig steuern. Denn es ist eines, Gestaltbildungsprozesse zu generieren und zu fördern. Ein anderes ist es, darüber Auskunft geben zu können, was sich in diesen Prozessen der kreativen Aneignung und Integration genau abspielt oder abgespielt hat, denn die Wahrnehmung der bei anderen Personen ablaufenden Kontaktprozesse wird immer eine Fremdwahrnehmung sein.

Drittens: Die Ebene der Situationsgestaltung

Eine Verknüpfung von Einstellungen und kognitiver Situationsstrukturierung hat geradezu zwangsläufige Auswirkungen auf die Situationsgestaltung. Wenn bei der Lehrkraft die Achtung vor dem Individuum und die Zielsetzung des individuellen Wachstums im Vordergrund stehen (Ebene 1), andererseits bei der kognitiven Situationsstrukturierung (und deren „Versprachlichung“) Gestaltbildungsprozesse als elementar erachtet werden (Ebene 2), so werden in einem gestaltisch orientierten Unterricht **Denk-, Sprach- und Erfahrungsräume geöffnet**. Da sich einerseits Lernende in ihren Aufnahmekanälen und Verarbeitungsstrategien unterscheiden und sich die individuellen Kontaktprozesse einer prinzipiellen Steuerung der Lehrkraft entziehen, andererseits sich Lernthemen – als „Gestalt“ verstanden – nur durch einen Wechsel der Perspektiven erschließen lassen, wird ein gestaltisch orientierter Unterricht bestrebt sein, Lernräume zu inszenieren, die – im Sinne der „confluent education“ – kognitive und affektive Dimension berücksichtigen und in denen Lernenden möglichst viele Freiheitsgrade eröffnet werden.

Ob diese (dritte) Ebene des Unterrichtens erreicht ist, wird sich nicht an dem Einsatz von bestimmten Methoden und Techniken ablesen lassen. Eine „Imaginationsübung“, die durch ihre Vorgaben eher gängelt als innere Bilder anregt, bei der nicht die Option gelassen wird, sich dieser Methode zu entziehen, oder die instrumentalisiert wird, um einen Konflikt zu ersticken, ist alles andere als gestaltisch. Keine gestaltisch anmutende „Technik“ vermag Unterricht als ge-

nuin „gestaltisch geprägt“ zu qualifizieren. Allein aus der Perspektive der Lehrenden lässt sich vermutlich das Prädikat „gestaltisch geprägt“ nicht vergeben. Im kommunikativen Nachkontakt über das gemeinsam Erlebte kann jedoch mit Schülerinnen und Schülern sowie mit Studierenden eine Kultur des Sich-Mitteilens entstehen, die vielleicht eine vorsichtige Einschätzung im Einzelfall zulässt, ob die angestrebte Öffnung von Denk-, Sprach- und Erfahrungsräumen gelungen ist.

4.4 Bezüge zur aktuellen didaktischen Diskussion

Etliches von dem, was hier über gestaltische Impulse gesagt wurde, findet sich ähnlich in anderen reformorientierten Ansätzen verschiedenster Richtungen der humanistischen Pädagogik (vgl. z. B. Fatzer 1993). Wir können allerdings (noch) nicht davon ausgehen, dass unter den gegenwärtigen Bedingungen an Schule und Hochschule gestaltisch geprägtes Unterrichten, wie wir es verstehen, *kontinuierlich* möglich ist. Wir nehmen jedoch aufmerksam wahr, dass auch die aktuelle didaktische Diskussion Beiträge generiert, die unserem Anliegen sehr nahe stehen.

Wiederholt wird in der Debatte zur Hochschulreform darauf verwiesen, dass zu häufig Lernen und Studieren nicht die Kreativität fördern, sondern aus einem Abhaken von Anforderungen besteht (z. B. Herrmann 2006). Auch Burow, dessen zwölfgliedrige Prinzipienliste der Gestaltpädagogik wir eher als problematisch ansehen (vgl. Kapitel 3), legt eine treffende Elferliste an Irrtümern in der aktuellen Bildungsdebatte vor (Burow/Hinz 2005). Der Diagnose, dass „an Schulen und Hochschulen überwiegend ‚träges Wissen‘ vermittelt wird, d. h. Wissen, das bestenfalls passiv angeeignet wird, aber nicht zum Aufbau von Handlungskompetenzen führt“ (S. 18), können wir uns anschließen. Dies gilt auch für Olaf-Axel Burows und Heinz Hinz' kritischen Hinweis darauf, dass „allzu oft in der didaktischen Gestaltung tradierte Lehrmodelle des letzten und vorletzten Jahrhunderts“ zum Tragen kommen (S. 18): „Internationale Vergleichsstudien kommen seit den siebziger Jahren (!) zu gleichlautenden Ergebnissen: Die Unterrichtskultur in Deutschland setzt zu sehr auf Belehrung, Selektion und Gängelung und nutzt zu wenig die Selbstorganisations- und Selbstlernfähigkeiten von Schülern/Studierenden“ (S. 23). Die Probleme zeigen sich letztlich auch in der Wissensabfrage und Zertifizierung: „Unter der Bedingung der Massenuniversität werden die überwiegend als konventionelles Frage-Antwort-Spiel gehaltenen Prüfungen allzu oft zu einem sinnentleerten Ritual, das mehr über die Erstarrung akademischer Formen, denn über die Qualifikationen des Kandidaten aussagt“ (S. 25). In der Konsequenz fordern Burow und Hinz (2005,

S. 23) daher eine „radikale Reformierung“ hin zu team- und projektorientierter Hochschulbildung mit starker Verzahnung mit der Berufspraxis (S. 26).

In Hinblick auf das schulische Unterrichten plädiert Gabi Reinmann-Rothmeier, Medienpädagogin an der Universität Augsburg, für eine konstruktivistische Haltung: „selbstbestimmtes Lernen“ und „Selbststeuerung“ werden als wünschenswerte Elemente eines modernen Unterrichts nicht an bestimmten Lernmethoden erkannt, sondern an der Haltung des Unterrichtenden gegenüber den Lernthemen und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern: „Begreift man den Konstruktivismus in der Pädagogik als eine Haltung, dann stehen nicht Methoden im Vordergrund, sondern die Bereitschaft und das Verständnis für eine methodisch offene, lern- und lernerorientierte Lernkultur und für ein Klima ‚in dem Faszination, Leidenschaft und Denkbegeisterung wieder einen Ort finden‘“ (Reinmann-Rothmeier 2003, S. 13).

Ebenso fordert ihr Augsburger Kollege, der Schulpädagoge Werner Wiater, dass nachhaltiges Lernen als situiertes Lernen im Unterricht multiple Perspektiven berücksichtigen und in authentische Problemlösungen eingebettet sein muss. Solches „entdeckendes Lernen“ kann dann geschehen, wenn die Ähnlichkeit zwischen der Lernsituation und der Verwendungssituation von Lernenden wahrgenommen wird. Ferner soll ein diskursiver Wissensaustausch beim Lernen stattfinden und Lernende sollen angeregt werden, über den Erwerb von Kompetenzen zu reflektieren. „Aus diesen Überlegungen zum situierten Lernen geht hervor, dass Schule ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag heute nicht mehr durch lehrer- und lehrstoffdominierten Unterricht angemessen verwirklichen kann“ (Wiater 2004, S. 7).

5. Zusammenfassung

Ausgangspunkt unserer Erörterungen waren die aktuellen bildungspolitischen Vorgaben, die Schul- und Hochschulbildung zu reformieren und auf Faktoren wie Mitgestaltung, Praxisrelevanz, Ganzheitlichkeit und Kompetenzentwicklung auszurichten. Mit der Gestaltpädagogik zogen wir einen Ansatz heran, der sich diese Faktoren als Hauptziele auf die Fahne geschrieben hat. An Burows zwölf Prinzipien der Gestaltpädagogik zeigten wir exemplarisch, dass es schwierig ist, gleichrangige und allgemein gültige gestaltpädagogische Umsetzungsprinzipien zu identifizieren. Das grundsätzliche Anliegen einer Gestaltpädagogik – radikal ausgedrückt etwa bei Goodman – ist aus unserer Sicht angesichts der institutionellen Vorgaben des vorhandenen Bildungssystems selbst unter der Bedingung gegenwärtig ausgerufenen Reformbereitschaft nicht um-

setzbar, da der Wille zu einer wirklich radikalen Neugestaltung der Bildungslandschaft fehlt. Dieser Einschränkung zollen wir Tribut, wenn wir stattdessen deutlich bescheidener von „gestaltisch geprägtem Unterrichten“ sprechen, das den Gestaltansatz auf drei „Ebenen“ berücksichtigt: auf der Ebene der Einstellungen und Haltungen, der kognitiven Situationsstrukturierung und der Situationsgestaltung. Wir sind der Ansicht, dass ein solches gestaltisch geprägtes Unterrichten den Lehr-Lern-Prozess bereichert und die Reformziele der Mitgestaltung, Praxisrelevanz, Ganzheitlichkeit und Kompetenzentwicklung verfolgt, ohne lediglich herkömmliche Pädagogik aufzupeppen.

Aus soziologischer Sicht setzt gestaltisch geprägtes Unterrichten auch wertvolle gesellschaftspolitische Impulse und eröffnet – für Lehrende und Lernende gleichermaßen – Perspektiven, Herausforderungen zu bewältigen, denen sich ein modernes Bildungssystem stellen muss: „Alles, was wir über die zukünftige Welt wissen, deutet darauf hin, dass wir verantwortungsbewusste Bürger brauchen, die fähig sind, menschliche Probleme zu verstehen und mit ihnen umzugehen.“ (Combs 1993, S. 67). Wir glauben, dass gestaltisch geprägtes Unterrichten dazu beiträgt, diese Fähigkeiten zu fördern. „Da die Ursachen unseres Verhaltens in Bereichen liegen, welche uns erst als Menschen charakterisieren – unsere Gefühle, Haltungen, Annahmen, Werte, Hoffnungen, Befürchtungen –, sollte sich ein wirkungsvolles Schulsystem mit diesen Bereichen beschäftigen, um seine Verpflichtungen gegenüber Jugend und Gesellschaft zu erfüllen“ (Combs 1993, S. 67 f.). Auch hier denken wir, dass gestaltisch geprägte Lehre gut geeignet ist, solchen zutiefst menschlichen Bereichen das ihnen gebührende Gewicht zu verleihen.

Literatur:

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004): Lehrplan der Bayerischen Gymnasien, Onlinequelle (Stand August 2006): <http://isb.contentserv.net/3.1/g8.de/index.php?StoryID=26414>.

Bialy, Jeanette von/Bialy, Helmut Volk von (1998): Siebenmal Perls auf einen Streich. Die klassische Gestalttherapie im Überblick, Paderborn.

Bick, Rolf (1998): Gestalt ist das, woran wir nicht vorbeikommen – eine kurzgefasste Theorie der Gestaltpädagogik, in: Gestaltpädagogik, Februar 1998, 8. Jahrgang, Heft 11, S. 14-28.

Blankertz, Stefan (1983): Kritischer Pragmatismus. Zur Soziologie Paul Goodman, Wetzlar.

Blankertz, Stefan (2003): Gestalt begreifen. Ein Arbeitsbuch zur Theorie der Gestalttherapie, Wuppertal.

Blankertz, Stefan (2006): Gibt es eine Gestaltpädagogik?, in: Gestaltkritik, 15. Jahrgang, 1/2006, S. 56-61.

Blankertz, Stefan/Doubrawa, Erhard (2005): Lexikon der Gestalttherapie, Wuppertal.

Bransford, John D. u. a. (1990): Anchored Instruction: Why We Need It and How Technology Can Help, in: Don Nix/Rand Spiro (Hg.): Cognition, Education, and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology, Hillsdale, New Jersey, S. 115-139.

Brown, George I./Petzold, Hilarion G. (Hg.) (1978): Gefühl und Aktion. Gestaltmethoden im integrativen Unterricht, Kreatives Lehren und Lernen, Band 1, Frankfurt/Main.

Buber, Martin (1988): Auf die Stimme hören – Ein Lesebuch. München.

Bürmann, Jörg (1992): Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung, Bad Heilbrunn.

Burow, Olaf-Axel (1988): Grundlagen der Gestaltpädagogik, Dortmund.

Burow, Olaf-Axel (2001): Gestaltpädagogik und Erwachsenenbildung, in: Reinhard Fuhr u. a. (Hg.): Handbuch der Gestalttherapie, Göttingen u. a., S. 1051-1068.

Burow, Olaf-Axel/Hinz, Heinz (2005): Warum der Turm von PISA schief ist – die elf Irrtümer der Bildungsdebatte, in: Olaf-Axel Burow und Heinz Hinz (Hg.): Die Organisation als Kreatives Feld. Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung, Kassel, S. 9-34.

Cohn, Ruth (1984): Gelebte Geschichte der Psychotherapie, Stuttgart.

Coleman, James S. (1971): The Adolescent Society, New York.

Combs, Arthur (1993): Humanistische Pädagogik – zu zart für eine harte Welt?, in: Gerhard Fatzer (1993): Ganzheitliches Lernen – Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung, Paderborn, S. 61-69.

Dreitzel, Hans Peter (1998): Emotionales Gewahrsein. Psychologische und gesellschaftliche Perspektiven der Gestalttherapie, München.

Dreitzel, Hans Peter (2004): Gestalt und Prozess. Eine psychotherapeutische Diagnostik oder: Der gesunde Mensch hat wenig Charakter, Bergisch-Gladbach.

Ehrenfels, Christian von (1960): Über „Gestaltqualitäten“, in: Ferdinand Weinhandl (Hg.): Gestalthaftes Sehen – Ergebnisse und Aufgaben der Morphologie, Darmstadt, S. 11-63.

Expertenkommission Wissenschaftsland Bayern 2020 (2005): Wissenschaftsland Bayern 2020 – Empfehlungen einer internationalen Expertenkommission, München.

Fatzer, Gerhard (1993): Ganzheitliches Lernen – Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung, Paderborn.

Fuhr, Reinhard/Gremmler-Fuhr, Martina (2001): Wachstum – vom Beschwören eines Mythos zur Unterstützung von Qualität in der Gestalttherapie, in: Frank-M. Staemmler (Hg.): Gestalttherapie im Umbruch – Von alten Begriffen zu neuen Ideen, Köln, S. 87-116.

Goodman, Paul (1994): The Present Moment in Education, in Paul Goodman: Decentralizing Power, Montreal/New York/London, S. 45-57.

Goodman, Paul (1998): Natur heilt – Psychologische Essays, Köln.

Haag, Karl-Friedrich (2000): „Verantwortungsethik“ – eine „gottlose Ethik“? in: Gymnasialpädagogische Materialstelle Erlangen (Hg.): Arbeitshilfe, Jahresband 2000/II, S. 19-36.

Harrington, Anne (2002): Die Suche nach Ganzheit – Die Geschichte biologisch-psychologischer Ganzheitslehren: Vom Kaiserreich bis zur New-Age-Bewegung, Reinbek.

Herrmann, Ulrich (2006): Forschung und Leere – Die aktuelle Wissenschaftspolitik demoliert die differenzierte Struktur des Hochschulwesens, in: Frankfurter Rundschau, 19.10.2006, S. 9.

Hochschulrektorenkonferenz (2005): Empfehlung zur Sicherung der Qualität von Studium und Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen, Online-Quelle (Stand: August 2006): http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_2628.php?datum=204.+HRK-Plenum+am+14.+Juni+2005.

Katz, David (1969): Gestaltpsychologie, Basel und Stuttgart.

Larson, Kathy (1983): Verhaltensprobleme in der Schule aus der Sicht einiger Gestaltprinzipien, in: Annedor Prengel (Hg.): Gestaltpädagogik. Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule, Weinheim und Basel, S. 218-227.

Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme, Frankfurt.

Marrow, Alfred J. (2002): Kurt Lewin – Leben und Werk, Weinheim und Basel.

Martin, Jean-Pol (2000): Lernen durch Lehren: ein modernes Unterrichtskonzept, in: SchulVerwaltung BY, Nr. 3/2000, S. 105-110.

Metzger, Wolfgang (1999): Gestaltpsychologie, Frankfurt.

Naranjo, Claudio (1984): Zentrierung im Jetzt – Verfahrensweisen, Vorschrift und Ideal, in: Hilarion Petzold (Hg.): Psychotherapie, Meditation, Gestalt, Paderborn.

Perls, Frederick S. (1972): In and Out the Garbage Pail, Moab.

Perls, Frederick S. (1976): Gestalttherapie in Aktion, Stuttgart.

Perls, Frederick S. (1989): Das Ich, der Hunger und die Aggression. Die Anfänge der Gestalt-Therapie, München.

Perls, Laura (1989): Leben an der Grenze. Essays und Anmerkungen zur Gestalt-Therapie, Köln.

Perls, Laura (2005): Meine Wildnis ist die Seele des Anderen: Der Weg zur Gestalttherapie, Wuppertal.

Petzold, Hilarion G./Brown, George I. (1977): Gestaltpädagogik, Konzepte der integrativen Erziehung, München.

Polster, Ervin (2006): Neuere Entwicklungen in der Gestalttherapie (1967), in: Gestaltkritik, 15. Jahrgang, 1/2006, S. 50-54.

Portele, Heik (1979): Lernmotivation. Hochschuldidaktische Stichworte 16/1979, Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg.

Reichardt-Oechslen, Ute (1996): Themenzentrierte Interaktion. Lehrerinformation und Unterrichtsentwurf, in: Gymnasialpädagogische Materialstelle Erlangen (Hg.): Arbeitshilfe, Jahresband 1996/II, S. 75-110.

Reichel, René/Scala, Eva (1999): Das ist Gestaltpädagogik. Ein Lehrbuch für die Praxis: Grundlagen, Impulse, Methoden, Praxisfelder, Ausbildungen, Münster.

Reinmann-Rothmeier, Gabi (2003): Vom selbstgesteuerten zum selbstbestimmten Lernen. Sieben Denkanstöße und ein Plädoyer für eine konstruktivistische Haltung, in: Pädagogik, 5/2003, S. 10-13.

Rogers, Carl R. (1976): Entwicklung der Persönlichkeit, Stuttgart.

Rogers, Carl R. (1988): Lernen in Freiheit. Zur inneren Reform von Schule und Hochschule, Frankfurt.

Sämmer, Günter (1999): Paradigmen der Psychologie. Eine wissenschaftstheoretische Rekonstruktion paradigmatischer Strukturen im Wissenschaftssystem der Psychologie, Köln.

Schmid, Hans (1997): Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München.

Spitzer, Manfred (2004): Von Geistesblitzen und Hirngespinnsten. Neue Miniaturen aus der Nervenheilkunde, Stuttgart.

Staemmler, Frank-M. (2001): Das Hier und Jetzt ist auch nicht mehr das, was es mal war – Kometenschweif, Janus-Kopf und die Unendlichkeit von Möglichkeiten, in: Frank-M. Staemmler (Hg.): Gestalttherapie im Umbruch – Von alten Begriffen zu neuen Ideen, Köln, S. 177-209.

Walter, Hans-Jürgen (1991): Zur Aktualität Max Wertheimers, in: Max Wertheimer: Zur Gestaltpsychologie menschlicher Werte, Opladen, S. 171-208.

Walter, Hans-Jürgen (1992): Zur erkenntnistheoretischen Differenzierung des PERLSschen Verdikts „Mind-fucking“, in: Hans-Jürgen Walter: Angewandte Gestalttherapie in Psychotherapie und Psychohygiene, Opladen, S. 64-75.

Wertheimer, Max (1912): Experimentelle Studien über das Sehen von Bewegungen, Zeitschrift für Psychologie, Band 61, S. 161-265.

Wheeler, Gordon (1993): Kontakt und Widerstand. Ein neuer Zugang zur Gestalttherapie, Edition Humanistische Psychologie, Köln.

Wiater, Werner (2004): Wege zum nachhaltigen Lernen, in: Lehrerinfo – Ein Service des Bayerischen Kultusministeriums für die Lehrerinnen und Lehrer, Nr. 3, Oktober 2004, S. 5-8.

Yontef, Gary (1999): Awareness, Dialog, Prozess – Wege zu einer relationalen Gestalttherapie, Köln.

Soziologische Handlungskompetenzen im Blockseminar

Bernhard Prosch & Thomas Ammon

1. Zielsetzung des Kurses

Das Seminar „Soziologische Handlungskompetenzen“ ist Pflicht-Bestandteil des Hauptstudiums im Nürnberger Studiengang Diplom-Sozialwissenschaften. Vorgesehen ist er für den letzten Abschnitt des Studiums als Vorbereitung auf den Berufseintritt durch ein Üben praxisrelevanter soziologischer Kenntnisse. Die institutionellen Vorgaben für den Kurs sind relativ unspezifisch. Dies eröffnet breite Möglichkeiten der Ausgestaltung. Die empirisch-theoretische Ausrichtung des Studiengangs würde auch eine intensive Anwendung quantitativer empirischer Forschungsmethoden oder elektronischer Datenauswertung nahe legen. Aus unserer Sicht ist diese Seite durch anderweitige Veranstaltungen im Grund- und Hauptstudium allerdings gut abgedeckt, so dass wir eine andere Ausrichtung der „Soziologischen Handlungskompetenzen“ bevorzugten. Wir entschieden uns dafür, eine Möglichkeit zu schaffen, die Aufbereitung und verbale Präsentation sozialwissenschaftlicher Projektarbeit zu üben.

Den Hintergrund für diese Thematik bildete die Erkenntnis, dass Sozialwirtinnen und -wirte nach ihrem Studium vorrangig in Markt- und Meinungsforschungsinstituten sowie im Personalwesen eine Anstellung finden, wo die Projektarbeit und ihre Präsentation eine wichtige Rolle spielen. Ziel des Kurses war daher, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern einen Raum zu eröffnen, in dem die mit der Thematik konkrete Erfahrungen machen und Kompetenzen entwickeln können. Der Kurs war daher fast vollständig als reiner Übungskurs konzipiert, in dem Phasen frontaler Wissensvermittlung eine untergeordnete Rolle spielten und das Tun, Ausprobieren und Erfahren der Studierenden im Mittelpunkt standen. Folgende Aufgabenstellungen wurden dabei geübt:

- Erarbeitung von Lösungswegen für konkrete Projektaufgaben
- Verbale Präsentation von Projektexposés und Projektergebnissen
- Einüben von Rede- und Präsentationstechniken
- Analyse und Reflexion von Präsentationen
- Umgang mit Präsentationsmedien
- Umgang mit Redeangst
- Einbeziehung der Zuhörer bei Reden und Präsentationen

2. Die Agenda

Die Agenda des Seminars stützte sich auf langjährige Erfahrungen und Weiterentwicklungen des Kurskonzepts am Lehrstuhl für Soziologie. Auf Grund seiner Zentrierung auf praktische Übungen und Erfahrungen fand der Kurs nicht im „normalen“ Wochenturnus statt, sondern als Blockkurs innerhalb einer Kalenderwoche. Vorteile dieser Zeitgestaltung lagen darin, dass leichter eine Workshop-Atmosphäre entstehen konnte, dass stets genug Zeit war, um allen zwanzig Studierenden die Teilnahme an praktischen Übungen zu ermöglichen, und dass das längere Zusammensein ein wohlwollendes Gruppenklima förderte.

Der Kurs bestand aus drei Hauptblöcken:

- 1. Reflexion von Präsentationserfahrungen
- 2. Einüben von Präsentationstechniken
- 3. Fallstudienbasierte Präsentationen

2.1 Reflexion von Präsentationserfahrungen

Dieser Block bildete zugleich die Einführung in den Kurs. Nach einem Abgleich der Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Kurs und der Ablaufplanung seitens der Dozenten erfolgte eine erste Erfahrungsrunde zu den Themen Präsentation, Vortrag und öffentliches Auftreten. Der Austausch wurde als geschlossener Stuhlkreis, d. h. als „Runde“ im wörtlichen Sinn gestaltet, an der sich auch die Dozenten mit persönlichen Erfahrungen insbesondere auch im Erleben von Redeangst beteiligten.

Um die bei Vorträgen häufig ausgelösten Gefühle zu aktualisieren, erfolgte im Anschluss eine Stegreif-Übung, bei der die Studierenden nacheinander vor die Gruppe traten, einen verdeckten Gegenstand auspackten und dazu eine spontane kurze Ansprache hielten. Auf Grund fehlender inhaltlicher Vorbereitung und der Unsicherheit über den Vortragsgegenstand sind solche Stegreifreden meist besonders angstbesetzt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden daher aufgefordert, vor, während und nach ihrem Auftreten besonders auf ihre Gefühle und Körperreaktionen zu achten. Diese Selbstbeobachtungen standen in der anschließenden Erfahrungsrunde im Mittelpunkt, um der Auseinandersetzung mit Ängsten Raum zu geben, um zu zeigen, dass Rednerinnen und Redner häufig ähnliche Erfahrungen machen, und um aufzudecken, dass sich die angstbesetzte Selbstwahrnehmung des eigenen Lampenfiebers häufig nicht mit der Fremdwahrnehmung während des Auftritts deckt.

Den Abschluss des ersten Themenblocks bildeten Präsentationsworkshops, in denen Aspekte von Vorträgen wie sprachliche Gestaltung, nonverbale Aspekte und Mediennutzung erarbeitet wurden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bildeten dazu Arbeitsgruppen, die sich jeweils einem Aspekt widmeten. Die Gruppen erhielten eine Zeitvorgabe, in der sie ihr jeweiliges Thema erarbeiten und zu einer Kurzpräsentation arrangieren sollten. Auch an dieser Stelle ging es wieder vorrangig um Erfahrungen und Kompetenzen der Akteure selbst, da sie zur Erarbeitung keine schriftlichen Quellen vorgelegt bekamen, sondern sich auf ihre eigenen Erfahrungen und gruppeninternen Problemlösungskapazitäten stützen sollten. Beendet wurden die Workshops durch die Gruppenvorträge mit visueller Flip-Chart-Unterstützung bei einem anschließenden Austausch über die Inhalte und Feedback zur Vortragsweise. Unmittelbares Feedback bildete ein prägendes Element des Kurses. Um die gegenseitige Lernunterstützung der Studierenden zu fördern, erfolgte Feedback nicht dozenten- sondern teilnehmerzentriert, d. h. das Publikum der Vortragsübungen gab dem oder der Vortragenden Rückmeldung. Dazu brachten die Dozenten Regeln für konstruktives Feedback ein und motivierten die Beteiligten, diese Gelegenheit wechselseitiger Unterstützung zu nutzen. Dies gelang in hervorragender Weise, was die konstruktive und wohlwollende Atmosphäre im Kurs in besonderer Weise prägte.

2.2 Einüben von Präsentationstechniken

Dieser Block basierte auf in früheren Kursen am Lehrstuhl für Soziologie durchgeführten Workshops mit dem Nürnberger Schauspieler und Regisseur Werner Müller zu Business theater-Übungen. Der Schwerpunkt lag auf der Umsetzung von Erfahrungen und Erkenntnissen aus dem Körpertheater (vgl. Müller 2005) in den Bereich beruflicher Vorträge, Präsentationen und Moderationen. Die Übungen gingen daher über das Spektrum üblicher Themen in Rhetorik-Lehrbüchern hinaus. Drei Themenkreise wurden erörtert: Die Nutzung von Raumgesetzen, der gezielte Einsatz von Körperhaltungen („Körperschwerpunkten“) und die bewusste Variierung der Stellung des Vortragenden gegenüber der Zuhörerschaft („Statuswippe“) – jeweils als Instrument zur Erreichung des Vortragszwecks.

Die Vermittlung dieser Präsentationstechniken war mit ihrer unmittelbaren Anwendung verbunden. Die Teilnehmerschaft wurde dazu in zwei Gruppen geteilt, die mit jeweils einem Dozenten Übungen durchführten. Im Wesentlichen bestanden diese Übungen aus einem Vierklang von Anschauung, Reflexion, Erläuterung und Tun: Zunächst bekamen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine durch den Dozenten gestaltete Vortragssequenz mit Einsatz einer bestimmten Technik – bzw. zwei zum unmittelbaren Vergleich – zu Gesicht, um

diese auf sich wirken zu lassen. Danach erfolgte eine Reflexion und Aussprache über die Wirkungen beim Publikum. Nachdem der Dozent die Aspekte und Wirkungsweisen der Präsentationstechnik erläuterte, erfolgte schließlich reihum eine kurze Übung mit Einsatz der jeweiligen Technik. Mit fortschreitenden Übungen konnte zudem gezeigt werden, wie sich die verschiedenen Faktoren der Raumgesetze, Körperhaltungen und der Statusvariierung als Einheit einsetzen lassen. Ein Kurzvortrag ohne Einsatz von Medien und Hilfsmitteln rundete diesen Block ab und bot Gelegenheit, Aspekte der eingeübten Präsentationstechniken anzuwenden und damit zu experimentieren.

2.3 Fallstudienbasierte Präsentationen

Den dritten Block bildete die Erarbeitung und Präsentation von Fallstudienaufgaben. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten dazu bereits nach dem ersten Block Fallstudien ausgehändigt bekommen, die sie in Zweiergruppen bis zum Termin des dritten Blocks zu bearbeiten hatten. Die Fallstudien bezogen sich auf Aufgabenstellungen in potenziellen beruflichen Einsatzfeldern in Forschungsinstitutionen und Unternehmen. Sie sind in drei Typen untergliedert: Einerseits wurden Fallstudien vorgelegt, in denen die Akteure als Lehrstuhlmitarbeiterinnen bzw. -mitarbeiter vor Professoren-gremien auftraten. Zwei weitere Typen von Fallstudien bezogen sich auf die Tätigkeit in größeren bzw. in mittelgroßen Unternehmen. Zwei Beispiele für Fallstudien sind in den nachfolgenden Textkästen aufgeführt.

Die konkrete Aufgabenstellung für den dritten Block bestand in einer Präsentation eines Lösungsvorschlags unter Einsatz visueller Medien. Die Rahmenbedingungen dieses Vortrags sollten ebenfalls das Fallstudien-szenario simulieren: An entsprechend angeordneten Tischen wurden Zuhörer platziert, die je nach Fallstudie den betrieblichen Vorstand, das Management oder die Professoren-schaft repräsentierten. Neben dieser Repräsentationsrolle übernahmen diese Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer zudem die Aufgabe der Feedback-Geber im Anschluss an den Vortrag. Jede dieser Personen erhielt eine von drei Beobachtungsaufgaben während des Vortrags. Die drei Beobachtungsaufgaben waren entweder auf den Medieneinsatz, die verbale Gestaltung oder die nonverbalen Aspekte des Auftritts bezogen. Gegeben wurde dieses Feedback nach dem Vortrag im Rahmen einer Videoanalyse. Jeder Vortrag war per Video aufgezeichnet worden und konnte nun von allen – auch von den Vortragenden selbst – nochmals betrachtet werden, während die Feedback-Geber ihre subjektiven Beobachtungen mitteilten und andere Zuhörer die Gelegenheit zu weiteren Anmerkungen erhielten.

Fallstudie: Zufriedenheit von Studierenden an der WiSo-Fakultät

Sie arbeiten als Sozialwirte am Lehrstuhl für Soziologie der WiSo-Fakultät. Der Dekan ist an den Lehrstuhlinhaber herangetreten und hat ihn gebeten eine Zufriedenheitsanalyse bei den Studierenden durchzuführen. Daraufhin kam der Lehrstuhlinhaber auf Sie zu, Sie sollen einen Fragebogen entwerfen, der die Zufriedenheit der Studenten mit dem universitären Betrieb misst. Besonders sollen Sie dabei auf die Qualität der Vorlesungen, Übungen, Erreichbarkeit und Auskunftsfreudigkeit der Lehrstuhlmitarbeiter sowie der ausgegebenen Materialien eingehen. Weiterhin ist es wichtig, auf das Serviceangebot der Fakultät einzugehen, z. B. die Öffnungszeiten der Bibliothek. Vor dem Dekan, dem Lehrstuhlinhaber und anderen Professoren präsentieren Sie Ihr Vorhaben.

Fallstudie: Betriebliche Teilnahme an einer Unternehmensbörse

Sie sind als Sozialwirte in einem mittelgroßen Unternehmen für die Öffentlichkeitsarbeit zuständig. An der Universität wird zum wiederholten Mal eine Unternehmensbörse veranstaltet. Ihr Unternehmen war bei einer solchen Veranstaltung noch nie vertreten. Sie selbst befürworten stark eine Teilnahme. Es ist allerdings bekannt, dass der Geschäftsführer eine Teilnahme stets ablehnte und von sich und seinen Meinungen sehr überzeugt ist. Sie erarbeiten eine Stellungnahme und präsentieren diese vor dem Geschäftsführer und weiteren Führungskräften.

Feedback bildete auch den Abschluss der Veranstaltung. Einerseits äußerten sich die Dozenten darüber, wie sie die Gruppe und das individuelle Engagement empfanden. Andererseits gaben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in einer offenen Runde Rückmeldung zur Gestaltung des Kurses. Ergänzt wurde dieser Aspekt durch die Ausgabe eines kurzen Fragebogens zur anonymen schriftlichen Bewertung des Kurses.

3. Mitgestaltung, Praxisrelevanz, Kompetenzentwicklung und Ganzheitlichkeit

Die bei Prosch und Christian (2006) als Mitgestaltung, Praxisrelevanz, Kompetenzentwicklung und Ganzheitlichkeit thematisierten Aspekte moderner Hochschullehre kamen an verschiedenen Stellen des Kurses zum Tragen.

Mitgestaltung bildete einen zentralen Gestaltungsaspekt der Veranstaltung. Im ersten Block sollte bereits die Erwartungsabfrage dazu dienen, Vorstellungen und Wünsche der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die Kursplanung einfließen zu lassen. Die im weiteren Kursverlauf durch uns als Dozenten gesetzten Impulse wiesen ein einheitliches Muster auf: Wir formulierten Vorgaben für eine Übung, deren Ausgestaltung vollständig den Studierenden überlassen war. Die Stegreifrede beispielsweise fand unter vorgegebenen Restriktionen wie knapper Vortragszeit und fehlender Hilfsmitteln statt. Welchen Vortragsgegenstand die Studierenden allerdings aus ihrem ausgepackten materiellen Gegenstand machten, war vollständig in ihrer Verantwortung. Mindestens genauso wichtig wie die Stegreifrede selbst war der nachfolgende Austausch über die dabei gemachten Erfahrungen und Selbstbeobachtungen. Hier stand die Mitgestaltung der Studierenden im Mittelpunkt, da der Austausch nicht in einer Bewertung durch die Dozenten bestand, sondern in einer gegenseitigen Mitteilung, zu der wir als Dozenten lediglich die Rolle der Moderatoren und Motivatoren übernahmen. Diese Vorgehensweise galt auch für die Präsentationsworkshops des ersten Blocks, für die wir außer der Themenstellung keine inhaltlichen Vorgaben, Auswertungsmaterialien oder Quellentexte zur Verfügung stellten.

Mitgestaltung prägte auch die Blöcke zwei und drei. Die Körper- und Raumübungen am zweiten Blocktag bestanden fast ausschließlich aus Mitmachübungen und individuellem Experimentieren in Einzelsequenzen. Zu den Fallstudien des dritten Blocks präsentierten die Studierenden bei vorgegebener Aufgabenstellung selbst ausgestaltete Resultate. Selbst beim Vortagsfeedback stand die Mitgestaltung zentral, da ausgewählte Zuhörerinnen und Zuhörer in der Rolle von Feedbackgebern standen. Die Gruppendynamik hatte sich bis zu diesem Zeitpunkt allerdings längst so entwickelt, dass ein freies und konstruktives Feedbackklima herrschte, zu dem alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer – auch unabhängig von vergebenen Feedbackrollen – beitrugen.

Praxisrelevanz und Kompetenzentwicklung stand für uns bei der Planung der Veranstaltung im Vordergrund. Wir hielten und halten es für Studium und Beruf für essenziell, vor anderen Personen zu stehen, zu präsentieren und zu reden. Der Kurs sollte dazu dienen, solche Situationen zu üben. Anknüpfend an potenzielle Berufsfelder der Studierenden sollte bei den Präsentationsübungen

auch ein sozialwissenschaftlicher Themenhintergrund eine Rolle spielen. Dieser Aspekt kam am deutlichsten bei den Fallstudien des dritten Blocks zum Tragen. Mit der Erarbeitung von Wissen um die Wirkung von Präsentationsaspekten – vgl. die Körper- und Raumübungen – und einem Gefühl für deren Wirkung durch das eigene Ausprobieren und Experimentieren sowie das Erleben bei der Betrachtung von Mitstreitern im Kurs erhofften wir uns, dass die Beteiligten einen Sprung in ihrer diesbezüglichen Kompetenz machen können. Unsere Beobachtungen und die Rückmeldung der Studierenden zum Kursende bestätigten, dass wir damit wohl nicht falsch lagen.

Den Aspekt der **Ganzheitlichkeit** sehen wir mehreren Stellen umgesetzt. So sollte der Kurs inhaltlich vermitteln, wie vielschichtig eine mündliche Präsentation ist, und dass dabei neben dem gesprochenen Wort auch andere Aspekte wichtig – wahrscheinlich sogar wichtiger – sind. Prägend für den Kurs war, dass dies nicht theoretisch vermittelt wurde, sondern erlebt, erfahren und reflektiert werden konnte. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erlebten dabei Präsentationen in verschiedenen Rollen mit verschiedenen Perspektiven: als Redner, als Zuhörer, als Feedback-Geber und als Betrachter des eigenen Auftritts auf Video. Last not least förderten wir eine Atmosphäre, in der die Thematik nicht nur analytisch-„kopfbetont“ erörtert wurde, sondern in der individuelle Gefühle – z. B. in Bezug auf Lampenfieber oder die Wahrnehmung des Auftretens Anderer – breiten Raum erhielten.

4. Zu den Ebenen gestaltisch geprägter Lehre

Abschließend möchten wir auf die von Prosch und Christian (2006) herausgearbeiteten Ebenen gestaltisch geprägter Lehre eingehen. Auch unser Seminar wäre nicht so erfolgreich gewesen, hätten wir die **Ebene der Einstellungen und Haltungen** vernachlässigt. Zunächst lag es an uns als Dozenten, den Studierenden mit Achtung gegenüberzutreten. Diese Haltung äußerte sich einerseits darin, dass niemand zu bestimmten Tätigkeiten genötigt wurde, sondern Zurückhaltungen und Ängste respektiert wurden. Andererseits bemühten wir uns, Meinungen und Sichtweisen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu akzeptieren und diese nicht mit unseren Ansichten dominieren zu müssen. Als weiteren Aspekt dieser Ebene gingen wir in das Seminar mit der Einstellung, hier Räume für individuelles Wachstum zu eröffnen und alle Rahmenbedingungen daran auszurichten. Die gesamte Präsenzphase des Kurses erklärten wir daher auch zum konsequent notenfreien Raum.

Die **Ebene der kognitiven Situationsstrukturierung** verweist bei Prosch und Christian (2006) auf die Beachtung von Gestaltbildungs- und Kontaktprozessen.

Unser Ziel war in diesem Zusammenhang, einen möglichst offenen und menschlichen Kontakt zwischen uns und den Studierenden sowie zwischen den Studierenden zu befördern. In verschiedenen Übungen motivierten wir die Beteiligten, gezielt Kontakt zu den eigenen Gefühlen und Wahrnehmungen aufzunehmen und Erfolgserlebnisse im Umgang mit Präsentationsaufgaben auch als solche zu verbuchen.

Auf der **Ebene der Situationsgestaltung** trugen die gezielte Öffnung von Erfahrungsräumen in den verschiedenen Präsentations-, Körper- und Raumübungen sowie die Möglichkeit zur freien Ausgestaltung verschiedenster Präsentations- oder auch Feedbackaufgaben zum Erfolg der Veranstaltung bei. Dieser Erfolg ließ sich v. a. durch Rückmeldungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer dokumentieren, die das Seminar durchgängig als erfolgreich bewerteten und von denen mehrere das Seminar sogar als „besten Kurs des Studiums“ bezeichneten¹.

Neben diesen erfreulichen Seiten möchten wir abschließend auch auf potenzielle Schwierigkeiten verweisen. Obwohl – oder gerade weil – der Kurs die Teilnehmerinnen und Teilnehmer stark zur Mitgestaltung einbindet, ist unserer Erfahrung nach ein hohes organisatorisches, mentales und emotionales Engagement der Dozenten nötig. Wir empfanden den Kurs trotz aller Erfolgserlebnisse auch als anstrengend und fordernd. Um den Übungseffekt zu verstärken teilten wir in einigen Sequenzen den Kurs. Dass sich zwei Dozenten so um eine Gruppe von zwanzig Studierenden kümmern können, halten wir für optimal, ist allerdings unter häufig vorfindbaren Rahmenbedingungen und Personalausstattungen an deutschen Universitäten alles andere als der Normalfall. Dieser Normalfall erinnert nochmals daran, dass die hochgesteckten Ziele der Mitgestaltung, Praxisrelevanz, Kompetenzentwicklung und Ganzheitlichkeit schon durch organisatorische Rahmenbedingungen gefährdet werden können.

¹ Die positive Beurteilung des Kurses zeigte sich auch in der anonymen schriftlichen Evaluation am Ende des Kurses. Auf einer fünfstufigen Skala von „sehr gut“ bis „mangelhaft“ bewerteten 17 der 22 Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Kurs insgesamt gesehen mit „sehr gut“, fünf mit „gut“.

Literatur:

Müller, Werner (2005): Körpertheater und Commedia Dell'Arte. Donauwörth.

Christian, Bernhard/Bernhard Prosch (2006): Außenseiterin oder Heilsbringerin? – Eine Auseinandersetzung mit Gestaltpädagogik in Schule und Hochschule, in: Prosch, Bernhard/Bernhard Christian (Hg.): Hilft Gestalt? – Möglichkeiten gestaltisch orientierter Lehre, Nürnberg: Arbeits- und Diskussionspapiere des Lehrstuhls für Soziologie 2006-2.

Leben gestalten – „Gestalten“ leben im gymnasialen Religionsunterricht

Bernhard Christian

In der Schule wird gelernt. Doch wissen wir nicht, wie Lernen genau funktioniert, und wir tun uns schwer zu ermitteln, was in der Schule genau gelernt wird – das zeigt erneut die Diskussion um die Problematik der Operationalisierbarkeit von Bildungsstandards. Das einzige, was (einigermaßen) sicher zu sein scheint, ist, dass der Mensch nicht „nicht lernen“ kann. Auch wenn sich also eine Schülerin oder ein Schüler auf die von der Lehrkraft angebotenen Lernmöglichkeiten nicht einlassen will oder kann, wird er oder sie zumindest lernen, mit dieser Situation umzugehen. Einer spontanen Eingebung folgend oder langfristig vorbereitet entwickeln Schülerinnen und Schüler Verhaltensweisen, einen gelegentlich lustvollen, meist subjektiv als situationsadäquat erachteten Weg durch das Unterrichtsgeschehen zu finden. Diese vielfältigen und durchaus kreativen Nebentätigkeiten von Schülerinnen und Schülern sind gut dokumentiert: „Briefe, Liebesbriefe, Botschaften schreiben und als Stafette durch die Klasse schicken; dabei die Bankreihe unter den Augen des Lehrers überbrücken; ... das Federetui aufräumen; ... Hefte sortieren; ... auf Kommando husten; ... Trommelsolo veranstalten; ... den Lehrer vom Thema ablenken; ihn auf seine Lieblingsthemen und Hobbies hinlenken; ... mit Gummibändern flitschen; ... einen Phantom-Schüler erfinden, ihm Entschuldigungszettel schreiben, ihn zum Elternsprechtag anmelden und ihm in Sport und Kunst zu Zensuren verhelphen“.¹

Nicht alle, die sich vom Geschehen auf der Vorderbühne des Unterrichts verabschiedet haben, setzten sich auf der Hinterbühne durch Eigenstimulation die entsprechenden Reize. Für manche genügt es schon, sich mehr oder weniger unauffällig zu verhalten, ohne jedoch völlig in selbstinduzierte Trance abzugleiten, und der Lehrkraft hin und wieder dosiert Interesse zu signalisieren. Das Experimentieren mit und Einüben von solchen Strategien ist allemal ein Indiz für eine – gestaltisch gesprochen – intakte „organismische Selbstregulation“ bzw. für das Erlernen von Bewältigungsstrategien, die im Blick auf künftige Herausforderungen des Lebens nicht völlig bedeutungslos sein müssen.

Anders als die spöttelnd-spekulative Vermutung, Langeweile sei die „Schöpferlaune Gottes“ (Alberto Moravia), die sich naturgemäß empirischer Überprüfung

¹ Meyer, Hilbert (1989): Unterrichtsmethoden. 2. Praxisband, Frankfurt am Main., S. 68 ff.

entzieht, ist die These dagegen kaum von der Hand zu weisen, der Mangel an Kurzweile, Bewegung und Reiz versetze Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Lebensraum Schule in eine „schöpferische Laune“, ihre Schulzeit, die ja immer auch kostbare Lebenszeit ist, selbst zu gestalten. „Nebentätigkeiten sind ganz offensichtlich ein wirksames ‚Gegengift‘ gegen diese ‚Unterrichts-krankheit‘“: Langeweile.²

Gestaltisch geprägtes Unterrichten ist nun weder ein Wundermittel gegen Langeweile noch ein Heilsweg, der aus der sogenannten Bildungsmisere führt.³ Allerdings – und darum soll es in diesen Ausführungen gehen – zielen Impulse einer gestaltisch geprägten Pädagogik darauf hin, dass Lernende nicht nur – auf irgendeine Weise – ihr Leben in der Schule gestalten, sondern lernen „Gestalten“ zu leben.

Gestaltisch geprägtes Unterrichten geschieht im Zusammentreffen dreier Ebenen: der Ebene der Einstellungen und Haltungen der Lehrperson, der Ebene der kognitiven Situationsstrukturierung und der Ebene der Situationsgestaltung.²⁹ Aus meiner bisherigen Erfahrung ist es kaum möglich – selbst in einem Unterrichtsfach wie Evangelischer Religionslehre, zu dessen Proprium die Einbeziehung der affektiven und pragmatischen Dimension des Lernens gehört – den verpflichtenden Lehrplan durch einen rein gestaltisch geprägten Unterricht zu erfüllen. Allerdings setzt der Lehrplan für das Gymnasium in Bayern – und das gilt für die meisten Fächer – so viele Akzente, dass Erlebnisräume geradezu geöffnet werden müssen, in denen die Lehrperson z. B. nicht genau vorgibt, was Lernende auf welchem vorgezeichneten Lernweg zu entdecken haben, in denen also etwas entdeckt werden darf (und soll), was sich der Planbarkeit entzieht. Dem „geheimen Lehrplan“ des Systems Schule entkommt man dabei natürlich nicht, dass etwa alles, was gelernt werden soll, in einer 45- (oder 90-)Minuten-Taktung lehr- und lernbar sein muss.

Einige Unterrichtskonzepte und Methoden, die sich in dem Bestreben bewährt haben, Schülerinnen und Schülern derartige Erfahrungsräume zu öffnen, möchte ich im Folgenden skizzieren.

² Meyer, a. a. O., S. 71.

³ Für Einzelheiten der theoretischen Einbettung des gestaltisch geprägten Unterrichtens vgl. die Ausführungen bei Christian, Bernhard/Bernhard Prosch (2006): „Außenseiterin oder Heilsbringerin? – Eine Auseinandersetzung mit Gestaltpädagogik in Schule und Hochschule, in: Prosch, Bernhard/Bernhard Christian (Hg.): Hilft Gestalt? – Möglichkeiten gestaltisch orientierter Lehre, Nürnberg: Arbeits- und Diskussionspapiere des Lehrstuhls für Soziologie 2006-2.

²⁹ Vgl. Christian/Prosch, a. a. O., S. 34 f.

„Sprechhandlungen“ wahrnehmen

Ideal ist es, wenn im Unterricht eine Situation inszeniert werden kann, die exemplarischen Charakter hat. Zum Thema „Zufall und Determination“ in Jahrgangsstufe 8 überließ die Klasse wesentliche Entscheidungen der Unterrichtsgestaltung dem Wurf eines Würfels: Wer sitzt wo? Welche Arbeitsaufträge werden erteilt? In welcher Weise werden die Ergebnisse dargeboten? Welche Gesprächsimpulse werden gesetzt? Die Lernenden wurden so unmittelbar mit dem Phänomen Zufall, ihren damit verbundenen Emotionen und dem Verhalten anderer konfrontiert. Diese „Ankerstunde“ bildete den gemeinsamen Bezugspunkt für die weitere Verarbeitung.

Nach einer Phase des Reflektierens (u. a. in Form eines Schweigegesprächs, bei dem nur auf einem Plakat schriftlich kommuniziert werden durfte) wurde die Klasse zu einem Experiment aufgefordert: Jeder sollte zu zehn unterschiedlichen „Lebensbereichen“ (z. B. Geburt, Familie, Schule, Begabungen) Aussagen formulieren, die die Zufälligkeit dieser Gegebenheiten ausdrücken (z. B. „Es ist Zufall, dass ich in meine Familie hineingeboren wurde.“). Sie wurden dann aufgefordert, zu eben diesen Bereichen Sätze des Vertrauens auf Gott zu formulieren. Das gestaltische Experiment bestand nun darin, diese Sätze – in einer dafür arrangierten Umgebung (in der Schulturnhalle) – bewusst und wiederholt zu sprechen, mit verschiedener Betonung und Körperbewegung diese Sätze auszudrücken und die eigenen Empfindungen zu diesen „Sprechhandlungen“ wahrzunehmen. Bei dieser Übung konnte es kein „richtiges“ oder „falsches“ Ergebnis geben, denn hier ging es um die ergebnisoffene Erfahrung, Aspekte des eigenen Lebens unter verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen und den Horizont der begleitenden Assoziationen dabei zu beachten. Trotz anfänglicher Unsicherheiten bei einigen Schülerinnen und Schülern konnten sich schließlich alle auf diese Übung einlassen; hilfreich war es sicherlich, mit einfachen Aufwärmübungen zu beginnen, wie sie auch im Psycho- oder Bibliodrama üblich sind.

Meine Rolle als Lehrer bestand in dieser Unterrichtssequenz im Wesentlichen darin, einzelne Schülerinnen und Schüler – sofern gewünscht – bei der Ausformung ihrer Sätze zu unterstützen, die Rahmenbedingungen der Selbsterfahrung zu schaffen und dazu zu animieren, den Erfahrungen im Anschluss – etwa im Malen eines Bildes – einen authentischen Ausdruck zu geben.

Widerstände würdigen

Das gestaltische Ethos beinhaltet, Widerstände ernst zu nehmen, sie zu würdigen, sie nicht zu brechen. Beim Unterrichten treten immer wieder methodenin-

duzierte Widerstände auf. Manche Schülerinnen und Schüler wollen „einfach nicht“ malen oder sich bewegen oder die Augen zu einer Imaginationsübung schließen. Es macht keinen Sinn hier Druck auszuüben. Oft finden sich Lösungen, die die Schwelle für die Betreffenden so weit senken, dass sie partizipieren können. Bei Körperübungen den Schüler/innen anzubieten, zunächst eine Weile zuzusehen (eventuell einen Beobachtungsauftrag anzunehmen) und sich dem Geschehen etwas später aktiv anzuschließen, ist eine einfache Variante.

Der Widerstand, etwas zu malen, hat oft mit introjizierten Vorstellungen zu tun, das Ergebnis müsse „schön“ sein. Oft kann hier gegengesteuert werden, wenn die Lehrkraft dazu ermuntert, so zu malen, wie einer, der nicht gerne malt. Manche Schüler/innen empfinden es als hilfreich, nicht mit ihrer Schreibhand malen zu sollen, sondern mit ihrer schwachen, ungeschickten Hand – als Rechtshänder eben links. Geht es um ein Thema, das für manche Schülerinnen und Schüler einen Aspekt enthält, den er oder sie als „intim“ empfindet (dies kann z. B. schon beim Aufzeichnen eines Soziogramms des Freundes- und Familienkreises der Fall sein) oder zumindest als zu persönlich erachtet wird, als dass es dem Risiko einer (ungewollten) Preisgabe vor den Banknachbarn oder gar der Klasse ausgesetzt werden soll, kann es hilfreich sein, mit weißem Stift auf weißem Papier (oder auch mit schwarzem Stift auf schwarzem Papier) malen zu lassen.

Klangkollagen inszenieren

Zum Thema „Atheismus und christlicher Offenbarungsglaube“ habe ich in einem Kurs der Jahrgangsstufe 12 den Kurzfilm (12 Min.) „Ernst und das Licht“ eingesetzt. Ernst, ein moderner Verkäufer von Reinigungsartikeln, begegnet dem zurückgekehrten Jesus Christus – und lässt ihn abblitzen. Die Binnenwelt Ernsts auszuloten ist deshalb lohnend, da er typische Einstellungen des praktischen Atheismus verkörpert. Die Begegnung mit dem Medium verlief in mehreren Phasen: Zunächst wurde nur der Ton des Films (ohne Bild) angehört; im Anschluss wurden dann die Facetten der Persönlichkeit des Protagonisten besprochen. Beim darauf folgenden Sehen des Films sollten sich die Kursteilnehmer/innen einen Satz merken, der von Ernst gesprochen wird. Die Kollegiat/innen wurden dann aufgefordert, sich frei im Raum zu bewegen, mit anderen (im Gehen) Blickkontakt aufzunehmen und dabei nur „ihren“ Satz zu sprechen, etwa: „Ich bin doch kein Unmensch“ oder (gesprochen zu seiner Frau am Telefon): „Zieh dich schon mal aus, Baby“ oder: „Mein Handy wurde geheilt“. In der so inszenierten Klangkollage entstand für alle wahrnehmbar die Binnenwelt Ernsts – in einer ähnlich ungeordneten Weise, wie sie auch im Film suggeriert wird. Im Auswertungsgespräch ging es dann unter anderem darum, wel-

che Sätze haften geblieben sind, was die Teilnehmer/innen bei der Übung subjektiv erlebt haben und schließlich auch um die Frage, inwiefern sich die Kategorie des Alltagsatheismus zur Beschreibung von Ernsts Befinden eignet.

Perspektivwechsel einüben

Der gestaltische Ansatz arbeitet mit vielfältigen Möglichkeiten des Perspektivwechsels. In der Gestalttherapie kommt z. B. dem sog. „leeren Stuhl“ eine sinnvolle Funktion zu, wenn es etwa darum geht, intrapsychische Ambivalenzen zu veranschaulichen: So können „innere Stimmen“ erlebbar und prägnant werden, wenn sie ihren Platz auf dem leeren Stuhl erhalten und von dort aus ungehindert sprechen und agieren können. Transponiert in ein Klassengeschehen können Formen des Perspektivwechsels in vielfältiger Weise eingebracht werden: Sie sind in Rollenspiele integrierbar, in denen es etwa darum geht, eine konfliktethische Entscheidungssituation (z. B. die Problematik der passiven/aktiven Sterbehilfe) zu erforschen. Aber auch in der Unterstufe lassen sich altersgemäß Rahmenbedingungen für ein Erleben schaffen, in dem die flexible Einnahme unterschiedlicher Perspektiven gefördert wird.

Ein Beispiel aus einer Unterrichtseinheit der Jahrgangsstufe 5: In den Samuelbüchern des Alten Testaments erscheint David als Hirtenjunge und später als König über weite Strecken als „everybody's darling“. Doch die alttestamentliche Erzählung verschweigt nicht, wie David, längst König, einen treuen Soldaten und Ehemann, Uria, in den Tod schickt, um dessen Frau Batseba heiraten zu können – und damit (ganz nebenbei) zu vertuschen, dass er sie zuvor geschwängert hatte. In dieser Geschichte wird viel „gegangen“: Die Diener Davids gehen zu Batseba. Batseba geht zum König. Uria kehrt von der Front zurück nach Jerusalem (wo er vor der Tür des Königshauses schläft anstatt – wie David hoffte – bei seiner Frau Batseba). Uria kehrt zurück zur Front mit einem Brief Davids an den Heerführer (nicht wissend, dass dieses Schreiben sein Todesurteil enthält). David lässt Batseba – als Witwe – in den Königspalast holen; wenig später wird sie Davids Frau. Nach einigen Aufwärmübungen wurden die Schüler/innen animiert, die Gangart der verschiedenen Personen ins Hier und Jetzt zu holen: die Wege, die Menschen in dieser Geschichte zurücklegen, bewusst nachzuvollziehen und dieses Gehen tatsächlich auszuprobieren, es zu verlangsamen, zu übertreiben und die Unterschiede zu ihrem normalen Gang wahrzunehmen. Selbst wenn Kinder der Jahrgangsstufe 5 noch zu jung sind, diese Erfahrungen so zu reflektieren, dass sie eine Gefühlslage differenziert ausdrücken können, gelingt es ihnen doch, phänomenologisch zu beschreiben, wie sie selbst eben gegangen sind und welche Gangarten sie bei anderen gesehen haben. Diese Art der Erschließung einer Geschichte, die Facetten des Geschehens auch

körperlich erfahrbar macht, dient unter anderem der Integrationsfähigkeit von Heranwachsenden.

Die hier angeführten Beispiele sind ein kleiner Ausschnitt dessen, wie sich gestaltische Impulse im methodischen Bereich auf den gymnasialen Unterricht auswirken können. Ein Repertoire an Methoden zur Verfügung zu haben, ist sicherlich eine günstige, wenn auch keine hinreichende Voraussetzung für gestaltisch geprägtes Unterrichten. Manche Versuche, solche Wege im schulischen Unterricht zu beschreiten, gelingen nicht oder nicht auf Anhieb. Wichtig erscheint mir, eventuelle Fehlschläge – wenn man sie denn so bezeichnen möchte – nicht in die Kategorie eines „historischen Fehlers“ einzuordnen („Einmal und nie wieder“), sich also in dem Bestreben nicht entmutigen zu lassen, eine Kultur des Lehrens und Lernens zu fördern, in der – mit aller Vorsicht gesagt: – „ganzheitliche“⁵ Erfahrungen ermöglicht und gewürdigt werden.

⁵ „Ganzheitlich“ bezeichnet hier lediglich die Koinzidenz von kognitivem und affektivem Erleben, bei dem oft auch eine körperliche Erfahrung hinzukommt. Ganzheitlichkeit – wie ich sie verstehe – zielt also nicht auf das (oft überhöhte) Ideal einer mit sich selbst identischen, abgerundeten Persönlichkeit. Auch Erfahrungen des Scheiterns, das bleibend Aporetische, Fragmentarische und Torsohafte des menschlichen Seins können also in diesem Sinne „ganzheitlich“ sein. Wir wissen freilich: Auch beim sogenannten kognitiven Lernen spielen Emotionen eine wesentliche Rolle, ohne dass diese jedoch (in der Regel) bewusst gemacht werden (vgl. Spitzer, Manfred, 2002: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, München, Kapitel 9: Emotionen, S. 157 ff.).

Gestalt, Individuum und Gesellschaft – Ein Projekt

Bernhard Prosch

1. Rahmenbedingungen und Zielsetzungen

Die nachfolgende Darstellung bezieht sich auf ein einjähriges Lehrforschungsprojekt, das unter meiner Leitung am Lehrstuhl für Soziologie an der WiSo-Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg stattfand. Die Veranstaltung richtete sich an Studierende des Studiengangs Diplom-Sozialwissenschaften, für die ein Lehrforschungsprojekt zum Pflichtwahlbereich des Hauptstudiums gehört. Die Dauer von zwei Semestern ermöglicht im Vergleich zu herkömmlichen Seminaren eine längerfristige Arbeit an einer Thematik mit geringem Zeitdruck und die Entwicklung einer relativ stabilen Gruppe.

Lehrforschungsprojekte am Lehrstuhl für Soziologie beinhalten meist eine quantitative Datenerhebung zu einem aktuellen Thema (vgl. z. B. Wittenberg 2006a, 2006b, 2005). Ein solches Projekt umfasst häufig die Durchführung einer Befragung, die Codierung und elektronische Datenauswertung. Ich wählte diesmal eine andere Vorgehensweise. Ausgehend von meinen Kontakten mit Gestalttheorie und Gestalttherapie entschied ich mich dafür, ein Lehrforschungsprojekt mit dem Titel „Gestalt, Individuum und Gesellschaft – Soziologische Aspekte der Gestalttheorie“ anzubieten. Ausgehend von der Gestalttheorie sollten Bezüge zur Soziologie erforscht werden.

Die Studierenden sollten dabei selbst die Möglichkeit zu einem explorativen Vorgehen erhalten. Der Kurs hatte daher keine ausformulierte Agenda, sondern begann als Gestalt mit völlig offenem Verlauf und Ende. Als Input bestand lediglich für die Plenumsitzungen der ersten Wochen ein Programm, das einen theoretischen Hintergrund und einen Überblick über das Forschungsfeld vermittelte. Für den weiteren Verlauf des ersten Semesters stand der Vorschlag, dass sich die knapp zwanzig Studierenden in Neigungsgruppen zusammenfinden und ihr jeweiliges Thema finden, recherchieren und vertiefen. Dazu bot ich zunächst die Bildung von vier Vertiefungsgruppen an.

2. Inputphase, Arbeitsgruppen und Exkursion

Den Anfang des Kurses bildete eine fünfwöchige Plenumsphase, in der die gesamte Gruppe wöchentlich zusammentraf, um eine Einführung in die Thematik zu erhalten. In der ersten dieser Sitzungen wurden in Gruppen verschiedene

kurze Texte der Gestalttheorie und -therapie analysiert und im Plenum vorgestellt. Sitzungen zur Vorarbeit von Ernst Mach und zum Basistext Christian von Ehrenfels (Ehrenfels 1960) folgten. Gastdozenten¹ lieferten danach Beiträge zur Verbindung von Gestalttheorie und -therapie bzw. zur Verbindung von gestaltlicher Sichtweise und Konstruktivismus. Die Plenumsphase umfasste dozentenorientierte Vortragssequenzen, Gruppenarbeiten, Erfahrungsübungen und Kurzreferate der Studierenden.

Im Anschluss an die Plenumsphase sollten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf Arbeitsgruppen verteilen. Als Angebot schlug ich vier Arbeitsgruppen vor:

- **Theoriegruppe:** Entwicklungen der Gestalttheorie und -psychologie
- **Kollektivgruppe:** Bezüge der Gestalttheorie zu soziologischen Theorien und Bezüge der Gestalttherapie zu gesellschaftlichen Themen
- **Biografiegruppe:** Erarbeitung der Biografien zentraler Personen der Gestalttheorie bzw. -therapie und Herstellen von Bezügen zu deren Ansichten und Theorien
- **Selbsterfahrungsgruppe:** Durchführung gestalttherapeutischer Selbsterfahrungsübungen unter Anleitung

Die Vorgehensweise und Forschungsrichtung in den Arbeitsgruppen wurde völlig freigestellt. Ich unterbreitete lediglich Vorschläge und erste Literaturhinweise. Nur die Selbsterfahrungsgruppe fand unter meiner Anleitung statt. Auch für diese Gruppe bestand kein festes Programm, das durchgezogen werden sollte – vielmehr unterbreitete ich Übungsvorschläge, die ich dem Prozess der Gruppe und der Einzelnen für angemessen hielt. Ich war mir zu Beginn des Kurses unsicher über die relative Attraktivität der alternativen Arbeitsgruppen. Es überraschte mich durchaus, dass die Selbsterfahrungsgruppe den größten Zulauf erfuhr. Auch die Theorie- und die Kollektivgruppe kamen zustande, während die Biografiethematik keinen eigenständigen Gruppenstatus erhielt.

Geplant waren für den weiteren Verlauf des ersten Semesters zwei Plenumssitzungen („Konferenzen“), zu denen alle Gruppen zusammenkommen sollten, um Entwicklungen und Zwischenergebnisse zu präsentieren. Aus Termingründen fand lediglich eine Konferenz statt, bei der sich die Gruppen mit inhaltlichen Vorträgen und veranschaulichenden Übungen sehr kreativ präsentierten.

Einen wesentlichen Bestandteil des ersten Projektsemesters bildete auch die Exkursion nach Lichtenau, dem österreichischen Standort des Familienschlosses

¹ Dies waren Georg Meier, Leiter des Symbolon-Instituts für Gestalttherapie (Nürnberg), und Bernhard Christian, Mitautor des Beitrags von Christian und Prosch (2006).

Christian von Ehrenfels' (vgl. Fabian 1986). Ein studentisches Organisations-team übernahm die Ausgestaltung der Exkursionstage. Auf Schloss Lichtenau empfing uns die Enkelin des Gestaltpioniers, führte durch die Wohnräume und ermöglichte Einsicht in Originaldokumente und Handschriften. Vor Ort ergaben sich z. T. dank der Unterstützung durch die Amtsverwaltung Besuche an bzw. in den beiden nahe gelegenen ehemaligen Familienschlössern. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernten die Umgebung von Christian von Ehrenfels' Kindheit und Jugend kennen. Auch das Grab von Ehrenfels' wurden von einem Teil der Gruppe besucht. Das Vorbereitungsteam dokumentierte schließlich die Exkursion mit einer CD-ROM mit Fotos, Kurzvideos und einem Exkursionstagebuch.

3. Bewertungskolloquien und -gutachten

Das zweite Semester begann mit der Notenvergabe für die erste Hälfte des Lehrforschungsprojekts. Als Benotungskriterium hatte ich das individuelle Engagement, den Einsatz jeder Person dafür, dass sie lernen und sich weiterentwickeln konnte, benannt. In Bezug auf das Bewertungsverfahren entschied ich mich für eine gestaltische Herangehensweise: Die Bewertung sollte nicht durch eine externe Instanz (in Person des Dozenten) erfolgen, sondern durch die Studierenden selbst. Jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer hatte die Aufgabe, sich selbst zu benoten. Diese Aufgabenstellung erwies sich für die Betroffenen als völlig ungewohnt und löste bei einigen durchaus krisenartige Prozesse aus. Alle Beteiligten beschäftigten sich allerdings intensiv damit, übten Selbstreflexion, suchten nach Maßstäben und machten damit Selbsterfahrungsprozesse durch.

Um in diesen Prozessen eine Reflexionshilfe zu bieten und die Reflexion zu einem schlüssigen Ergebnis zu führen, bestand das Notenvergabeverfahren aus zwei Schritten: einem Bewertungskolloquium und einem Gutachten. Als Bewertungskolloquium führte jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer ein Einzelgespräch mit mir. In diesem Gespräch sollten die Studierenden die für sich vorgesehene Note begründen und den Reflexionsprozess darüber erläutern. Meine Rolle in diesem Gespräch sah ich in einem aktiven Zuhörer, der die Reflexion förderte und Anregungen gab. Bewusst nahm ich davon Abstand, der Studierendenmeinung meine eigene Ansicht mit einem eigenen Bewertungsvorschlag gegenüberzustellen. De facto kam es in den Kolloquien nur zweimal vor, dass ich vorschlug, die Benotung noch einmal zu überdenken, da der Bewertungsprozess bei den betreffenden Personen deutlich von Bescheidenheitsintrospekten dominiert war.

Einige Tage nach den Kolloquien hatten die Studierenden Gutachten einzureichen. In diesen ein bis zwei Seiten langen Texten hatten sie ihre Note zu be-

gründen. Ich hatte angekündigt, dass die in diesem Gutachten aufgeführte Note gültig sein und von mir in keiner Weise verändert wird. Abgegeben wurden mir daraufhin hervorragende Selbstreflexionen, sehr persönliche Äußerungen und engagierte Versuche, den eigenen Lerneinsatz auch abseits rein quantitativer Aufwandsbetrachtungen greifbar zu machen. Obwohl in diesem ersten Projektsemester keinerlei (Noten-)Druck vorhanden war, stellten die Studierenden ein deutlich größeres Engagement als in herkömmlichen Lehrveranstaltungen fest. Besonders beeindruckt war ich davon, wie sehr die Studierenden Gestalt als Erfahrung an sich heran ließen. Was ich ursprünglich allenfalls von Mitgliedern der Selbsterfahrungsgruppe erwartet hätte, berichtete nun eine Mehrheit der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer: dass sich das Denken in und Wahrnehmen von Gestalten auf das tägliche Denken und Handeln auswirkte.

4. Das zweite Semester

Mit einer Plenumssitzung begann die inhaltliche Phase des zweiten Semesters. Thema war vorrangig die Neueinteilung der selbstverwalteten Arbeitsgruppen. Dazu brachten alle Gruppen des ersten Semesters Kurzinformationen über ihren (Forschungs-)Stand und ihre Weiterentwicklungsideen. Als Ausdruck des Engagements und Interesses der Beteiligten existierten am Ende dieser Sitzung nicht wie gehabt drei Arbeitsgruppen, sondern acht. Zahlreiche Studierende beteiligten sich nun in gleich zwei Gruppen, manche sogar in drei.

Als Angebot gab ich die Möglichkeit regelmäßiger Besprechungen mit mir als Dozent an, ansonsten waren die Gruppen wieder der Selbstorganisation überlassen. Ausnahmen bildeten lediglich die erste Selbsterfahrungsgruppe, die nach dem ersten auch im zweiten Semester eine Fortsetzung fand, und eine zweite Selbsterfahrungsgruppe, die sich für das zweite Semester neu formierte – beide Gruppen standen wieder unter meiner Anleitung. An die Gruppen ging zudem die Aufforderung heraus, an mich in regelmäßigen Abständen Zwischenmeldungen über den Stand der Dinge zu richten.

Auch im zweiten Semester fand eine Exkursion statt. Meine Kontakte an die Karls-Universität Prag nutzte ich, um einen Besuch der langjährigen Wohn- und Arbeitsstätte Christian von Ehrenfels' (vgl. Fabian 1986) zu organisieren. Neben inhaltlichen Aspekten stand für mich dabei auch das Vertiefen von Gruppenstrukturen und von Kontakten auch über die Arbeitsgruppen hinweg im Vordergrund. Obwohl kurz vor Weihnachten angesetzt, fand die Exkursion fast in Vollbesetzung statt.

Für die Mitte des zweiten Semesters hatte ich zunächst ein weiteres Plenumstreffen mit einer Präsentation von Zwischenergebnissen aus den Arbeits-

gruppen und einer eventuellen Neuformierung der Gruppenbesetzungen geplant. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer meldeten allerdings, dass die Gruppentätigkeit eindeutig langwieriger ist, weshalb das Zwischentreffen verschoben und schließlich ganz fallen gelassen wurde. Letztlich fand daher nur ein abschließendes Plenumstreffen statt: In einer Abschlusskonferenz präsentierten die Gruppen ihre Ergebnisse. Geplant war diese Konferenz für das Ende des zweiten Semesters. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer baten allerdings darum, den Termin auf Grund anstehender Klausuren zu verschieben, weshalb er erst zwei Monate später stattfand. Als vorteilhafter Nebeneffekt bot sich den Studierenden die Möglichkeit, die gewählten Themen länger zu bearbeiten.

Die Abschlusskonferenz gestaltete sich inhaltlich und zeitlich als äußerst intensiv. Am Ende standen eine Aussprache über erfolgreiche und weniger vorteilhafte Aspekte der einjährigen Veranstaltung sowie – der Idee einer Studentin folgend – zwei farbenprächtige Bilder auf Leinwand, die alle Beteiligten im Verlauf der Sitzung gemeinsam gestalteten. Kurze Zeit später erhielt ich die Abschlussberichte der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die Studierenden hatten dazu die Aufgabe zu erfüllen, eine Übersicht über ihre eigenen Gruppentätigkeiten zu vermitteln, ein ausgewähltes Thema zu vertiefen und zu erörtern, welche Bereicherung der Kurs persönlich gebracht hatte. Im Ergebnis erhielt ich sehr persönliche Darstellungen mit bewegenden Inhalten. Offenbar hatten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehr intensiv mit der Gestaltthematik beschäftigt und sie auch in ihr Denken, Fühlen und Handeln außerhalb der Universität einfließen lassen. Die Abschlussberichte bildeten auch die Bewertungsgrundlage für das zweite Semester des Lehrforschungsprojekts.

5. Schwierigkeiten und Erfolge

Allein die ganzheitliche Wirkung der Gestaltthematik auf die Studierenden gibt mir Anlass, den Kurs als großen Erfolg zu würdigen. Aus einem Projekt mit völlig offenem Verlauf und Ausgang war nach einem Jahr eine große Sache geworden. Auch große Dinge tragen häufig Schwierigkeiten in sich, daher möchte ich abschließend den Blick auf diese richten.

Die Leitung des Kurses empfand ich als sehr erfüllend und menschlich bereichernd. Sie war allerdings auch aufwendig. Die Strukturierung der anfänglichen Plenumswochen, die Betreuung einzelner Arbeitsgruppen, die Anleitung der Selbsterfahrungsgruppen und die Durchführung zweier Auslandsexkursionen beanspruchten Zeit. Die Erfahrung, dass ein System selbstorganisierter Arbeitsgruppen bestens funktionierte, war hervorragend. Rückblickend fallen mir allerdings auch Schwierigkeiten und Verbesserungsmöglichkeiten ins Auge. Die Studierenden waren bei ihrer Gruppenwahl völlig frei, und es lag natürlich auf

der Hand, dass die Selbsterfahrungsgruppe einen regelmäßigeren und intensiveren Kontakt zu mir haben würde. Diese Unterschiede in der Kontakthäufigkeit empfanden manche Mitglieder anderer Gruppen als unbefriedigend.

Insbesondere im zweiten Semester war die Projektstätigkeit stark in die Arbeitsgruppen verlagert. Einige Studierende würdigten dies als willkommene Möglichkeit, eigenen Neigungen ohne Eingriffe von Dozentenseite nachzugehen. Andere bezeichneten den Verlauf als ungünstig, zumal sie dabei den Kontakt zur und das Gefühl für die Gesamtgruppe verloren. Diese Kritik kann ich nachvollziehen. Die Verschiebung von Plenumsitzungen im zweiten Semester hatte diesen Effekt bewirkt. Zwar fand diese Verschiebung auf studentischen Wunsch statt, im Rückblick jedoch erwies sie sich als suboptimal. Dies gilt ähnlich für die als regelmäßige Einrichtung geplanten Zwischenmeldungen der Gruppen bei mir, die letztlich relativ unregelmäßig und von manchen Studierenden sehr selten durchgeführt wurden. Beide Gegebenheiten entsprachen der Freiheit, die ich den Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern übertragen hatte. Mein Anliegen war es nicht, Plenumsitzungen und Zwischenmeldungen einzufordern, sondern den Studierenden wesentliche Gestaltungsaspekte ihres Forschungsprozesses zu überlassen. Unterschätzt hatte ich dabei allerdings die Wirkung eines belastenden studentischen Tagesgeschäfts zur Semestermitte, das es für alle Beteiligten – einschließlich mir selbst – attraktiv macht, verschiebbare Termine zu verschieben. Dieser kurzfristige Vorteil führt langfristig zu Nachteilen – von einigen Studierenden am Ende des Kurses so ausgedrückt, dass sie das positive Gruppengefühl des ersten Semesters im zweiten Semester nicht mehr empfanden.

Insgesamt gesehen bewerteten die Studierenden das Lehrforschungsprojekt allerdings als hervorragend gelungen. Auch ich kann mich diesem Urteil anschließen. Die Umsetzung gestaltischer Aspekte in einem Kurs über Gestaltheorie hat die Beziehungen zwischen den Beteiligten so stark geprägt, dass für mich auch nach dem Kurs persönliche Bezüge und Freundschaften blieben. Die Offenheit und das Engagement der Studierenden beeindruckten mich. Es war geradezu folgerichtig, dass sich aus dem Kurs regelmäßige Zusatzaktivitäten wie z. B. eine Theatergruppe (vgl. Bethmann & Haagen 2006), der Besuch von Nürnbergs von Blinden betreuten Dunkelräumen und ein Filmabend entwickelten.

Die von Christian und Prosch (2006) formulierten Ebenen gestaltisch orientierter Lehre hatten dazu die Grundlage gelegt: Auf der Ebene der Einstellung und Haltungen waren für mich die Achtung vor der Selbstorganisation der Beteiligten sowie deren Wachstumsmöglichkeiten handlungsleitend. Auf der Ebene der kognitiven Situationsstrukturierung bemühte ich mich einerseits, Gestaltbildungsprozesse zu beachten, z. B. eine längerwierige Themensuche in den Grup-

pen zu akzeptieren oder die Dynamik der Selbsterfahrungsgruppen zu betrachten, andererseits Kontaktprozesse im Auge zu haben, z. B. Kontakte mit mir anzubieten und unterschiedliche Zugänge zur Thematik zu ermöglichen. Auf der Ebene der Situationsgestaltung war es mir wichtig, dass die Beteiligten ihre eigenen Zugänge zur Gestaltthematik finden und sich dazu Räume freien Entfaltens öffnen. Ich hoffe und glaube, dies ist gelungen.

Literatur:

Bethmann, Arne/Simon Haagen (2006): Theatergestalten – Versinnlichung als Veranstaltungskonzept in der Hochschullehre, in: Prosch, Bernhard/Bernhard Christian (Hg.): Hilft Gestalt? – Möglichkeiten gestaltisch orientierter Lehre, Nürnberg: Arbeits- und Diskussionspapiere des Lehrstuhls für Soziologie 2006-2.

Christian, Bernhard/Bernhard Prosch (2006): Außenseiterin oder Heilsbringerin? – Eine Auseinandersetzung mit Gestaltpädagogik in Schule und Hochschule, in: Prosch, Bernhard/Bernhard Christian (Hg.): Hilft Gestalt? – Möglichkeiten gestaltisch orientierter Lehre, Nürnberg: Arbeits- und Diskussionspapiere des Lehrstuhls für Soziologie 2006-2.

Ehrenfels, Christian von (1960): Über „Gestaltqualitäten“, in: Ferdinand Weinhandl (Hg.): Gestalthaftes Sehen, Darmstadt, S. 11-63.

Fabian, Reinhard (1986): Leben und Wirken von Christian von Ehrenfels, in: Reinhard Fabian (Hg.): Christian von Ehrenfels – Leben und Werk, Amsterdam, S. 1-64.

Wittenberg, Reinhard (2006a): Politiker und Parteien in Nürnberg. Erste und vorläufige Ergebnisse einer Telefonumfrage im Januar 2006. Nürnberg: Arbeits- und Diskussionspapiere des Lehrstuhls für Soziologie 2006-1.

Wittenberg, Reinhard (2006b): Schwangerschaftsabbrüche. Einstellungen und Hintergründe, in: Prävention und Gesundheitsförderung, 1, S. 128-139.

Wittenberg, Reinhard (2005): Volksfeste in Nürnberg. Regensburg.

Theatergestalten

Versinnlichung als Veranstaltungskonzept in der Hochschullehre

Arne Bethmann & Simon Haagen

1. Einleitung

Im Sommersemester 2006 inszenierte eine Gruppe von Studierenden an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg eine „szenische Versinnlichung“ des Gestaltbegriffs von Christian von Ehrenfels. Die Idee dazu entsprang im Zusammenhang mit dem Lehrforschungsprojekt „Gestalt, Individuum und Gesellschaft“ (vgl. Prosch 2006), das sich zuvor wesentlich mit Ehrenfels beschäftigt hatte. Neben der inhaltlichen Herausforderung, eine abstrakte Begrifflichkeit im Spannungsfeld von Wissenschaft und Kunst sinnlich erfahrbar zu machen, war ein wesentlicher Aspekt der Veranstaltung, die Erarbeitung von Stück und Inszenierung zu einer interaktiven Arbeit aller Beteiligten zu machen.

Abgesehen von der Zielsetzung fand der gesamte Umsetzungsprozess diskursiv statt. Die Teilnehmer entwickelten als Team Ideen für konkrete Szenen, mit denen sich der Begriff der „Gestalt“ auf der Bühne für das Publikum begreifbar machen ließ. Diese Szenen wurden dann in zahlreichen Proben immer weiter verdichtet und ausgearbeitet, bis zur Premiere ein fertiges Stück aufführbar war¹.

Dem Inszenierungsprozess vorausgegangen war im Wintersemester 2006 eine Trainingsphase, in der die Teilnehmer ihre darstellerischen Fähigkeiten ausprobieren und üben konnten. In Improvisations-, Körper- und szenischen Übungen wurden grundlegende theatrale Ausdrucksmittel trainiert. Gleichzeitig fand in dieser Zeit die Gruppenfindung statt. Die Teilnahme war vollständig freiwillig und bis zum Ende des Semesters kristallisierte sich die Gruppe – bestehend aus Studierenden und dem Dozenten des Lehrforschungsprojekts – heraus, die schließlich an der Erarbeitung der konkreten Inszenierung mitwirkte.

¹ Näheres zu Konzept und Umsetzung ist dem Projektbericht von Bethmann (2006) zu entnehmen.

2. Ganzheitlichkeit

Im hier vorgestellten Kontext kann man in zweierlei Hinsicht von Ganzheitlichkeit sprechen.

Auf der Ebene des Projekts beachteten wir den Prozesscharakter: Die Entwicklung des Projekts war völlig offen und hing vollständig von der Dynamik der Gruppe ab. Erst im Lauf der Zeit entwickelten sich Ideen dazu, was auf der Bühne dargestellt werden könnte und wie konkrete Szenen aussehen. Wir legten zu Beginn auch keine gestalterischen Mittel als Vorgabe fest. Alle Wege einer szenischen Versinnlichung waren möglich und haben sich nur unter einer pragmatischen Orientierung auf das Ergebnis auf den letztlich gewählten Weg reduziert (vgl. Metzger 1999: 434). Dabei wurde versucht, möglichst verschiedene Einzelszenen zu entwickeln, um den Gestaltbegriff aus möglichst verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten. Dadurch sollte der Unterschiedlichkeit in der Zugangsweise beim Publikum Rechnung getragen werden.

Als zweiter Aspekt kommt die individuelle Ebene hinzu. Die Anforderungen an die Teilnehmer erschöpften sich hier nicht – wie in klassischen Seminaren üblich – darin, ihre kognitive Leistung einzubringen. Sie mussten auch kreativ Ideen entwickeln, um das Projekt voranzutreiben. Ebenso waren Teamfähigkeit und Organisationsleistung gefordert. Letztlich mussten sich die Studierenden auch physisch einbringen, da sie sowohl während der Proben als auch bei der Aufführung körperlich-darstellerisch aktiv waren. Die Einzelnen waren also als Person ganzheitlich gefordert, inklusive emotionaler Reaktionen in der Gruppeninteraktion und in Form von Lampenfieber u. ä. vor dem Auftritt.

3. Mitgestaltung

Dem ganzheitlichen Ansatz ist es auch geschuldet, dass das Projekt von vornherein auf einen hohen Grad an Mitgestaltung angelegt war. Bereits im vorbereitenden Wintersemester waren die Trainingseinheiten so angelegt, dass die Übungsabfolge als Vorschlag für die Teilnehmer zu verstehen war. Den Darstellern wurden möglichst viele Entscheidungsmöglichkeiten bzgl. der Auswahl der Übungen gegeben. Je nach Erfahrungs- und Kenntnisstand wurden auch einige Vorschläge für weitere Übungen geäußert, die nach Möglichkeit integriert wurden.

Noch weiter ging die Mitgestaltung bei der konkreten Inszenierungsarbeit. Hier wurde versucht, einen möglichst offenen Entwicklungsprozess zu erreichen, bei dem möglichst alle individuellen Ideen ausprobiert – etwa Szenenvorschläge angespielt – werden sollten. Die Regie verstand sich vor allem als Impulsgeber und Moderator im Inszenierungsprozess. Die Ideen sollten von den Teilneh-

mern kommen und gemeinsam ausprobiert und diskutiert werden. Aufgabe der Regie war es dann nur, die gemeinsam entwickelten Zwischenergebnisse für die weitere Arbeit festzuhalten.

4. Kompetenzentwicklung

Neben einer unkonventionellen – da sinnlichen und sehr intensiven – Auseinandersetzung mit dem eigentlichen theoretischen Inhalt, konnten während der Veranstaltung zahlreiche Kompetenzen geübt bzw. entwickelt werden.

Für die Teilnehmer bot sich während der Projektarbeit die Möglichkeit, den gesamten Entwicklungsprozess zu verfolgen und zu gestalten. Sie mussten immer einen Überblick über den gesamten Prozess behalten, da sie Mitverantwortung für den Erfolg des Stückes trugen. Das Ergebnis war eine Teamleistung. Es kam daher auf den Beitrag jedes einzelnen an und im Gegensatz zu gemeinschaftlich erstellten schriftlichen Arbeiten, waren auch Trittbrettfahrer-Effekte kaum möglich. Die Studierenden konnten also üben, gemeinschaftlich ein Projekt komplett durchzuführen, das als Gestalt nur durch das Zusammenwirken aller Gruppenmitglieder zustande kam.

Die Trainingseinheiten gaben den Einzelnen außerdem die Möglichkeit sich mit dem eigenen Ausdruck, also ihrer Außenwirkung auseinander zu setzen. So konnten darstellerische Fähigkeiten geübt werden, die z. B. in Referaten und Vorträgen hilfreich sein können.

5. Praxisrelevanz

Die hier beschriebenen Phänomene erscheinen nicht nur in einem künstlerischen oder akademischen Rahmen relevant.

Zum einen ist im beruflichen Kontext oft die Suche nach kreativen Lösungsansätzen gefordert. Man denke etwa an die Entwicklung neuer Produkte oder Unternehmensprozesse. Zum anderen wird in vielen Unternehmen Teamfähigkeit und Sozialkompetenz gefordert, die beide kaum theoretisch erlernbar sind. Mit praktischer Projektarbeit kann dagegen beides geübt werden. Sie hat außerdem den Vorteil, dass es im Gegensatz zu Rollenspielen tatsächlich „um etwas geht“. Die Teilnehmer befinden sich also in einer realen Situation, in der sie ihr gemeinsames Ergebnis vor einem Publikum „verantworten“ müssen.

Daneben haben die Teilnehmer die Möglichkeit, ihre individuellen Fähigkeiten zum Beispiel im Bereich öffentlichen Auftretens und Präsentierens zu schulen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Auseinandersetzung mit Rollen. Durch die Einarbeitung in eine Rolle lernen die Teilnehmer sich mit Rollenerwartungen auseinanderzusetzen, die an ihre Figur gestellt werden. Auch wenn die Rollen in der Inszenierung nicht immer real-weltliche Rollen waren, konnte durch die Auseinandersetzung mit ihnen ein Bewusstsein für die Komplexität von Rollenerwartungen auch im realen Leben geschaffen werden, z. B. für die Erwartungen, die im Rahmen der beruflichen Stellung an jeden Einzelnen gestellt werden.

Abgesehen von den Kompetenzen, die mit einem solchen Vorgehen entwickelt werden können, findet auch eine sehr intensive Auseinandersetzung mit den (theoretischen) Veranstaltungsinhalten statt. Die Projektarbeit und die damit verbundene Verantwortlichkeit fördert die intrinsische Motivation. Die Teilnehmer werden mehr Engagement zeigen, um „ihre Sache gut zu machen“.

Die Vorteile speziell von Theatermethoden in der praxisorientierten Ausbildung werden keineswegs nur in der akademischen Diskussion thematisiert. So sieht z. B. das Management der Drogeriekette „dm“ offensichtlich Vorteile in solchen Methoden. Auszubildende müssen in diesem Unternehmen während ihrer Ausbildungszeit zwei Mal an einem Theaterworkshop teilnehmen (dm-Drogeriemarkt 2006). Ausgehend von den Erfahrungen mit unserem Theaterprojekt halten wir solche Ausbildungsbestandteile für sehr sinnvoll.

Literatur:

Bethmann, Arne (2006): Gestalten gestalten – Die Inszenierung als schöpferischer und interaktiver Gestaltungsprozess am Beispiel einer Versinnlichung des Ehrenfelsschen Gestalt-Begriffs. Lehrstuhl für Soziologie: ms.

dm-Drogeriemarkt, (2006): Ausbildung bei dm – Ab ins Berufsleben, in: www.dm-drogerie.de [09.08.2006].

Metzger, Wolfgang (1999): Erziehung zum schöpferischen Gestalten. S. 430–447 in: Stadler, Michael/Heinrich Crabus (Hg.): Gestalt-Psychologie – Ausgewählte Werke aus den Jahren 1950 bis 1988, Frankfurt am Main.

Prosch, Bernhard (2006): Gestalt, Individuum und Gesellschaft – Ein Projekt, in: Prosch, Bernhard/Bernhard Christian (Hg.): Hilft Gestalt? – Möglichkeiten gestaltisch orientierter Lehre, Nürnberg: Arbeits- und Diskussionspapiere des Lehrstuhls für Soziologie 2006-2.

Gestaltische Aspekte einer Soziologie-Einführung

Sandra Alilovic & Bernhard Prosch

1. Rahmenbedingungen, Restriktionen und Chancen

Im Wintersemester 2006/07 wurde an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg der neue Bachelor-Studiengang Sozialökonomik eingeführt. Als soziologische Einführungsveranstaltung bot dazu der Lehrstuhl für Soziologie und empirische Sozialforschung „Grundzüge der Soziologie“ als Vorlesung und Übung an. Die nachfolgende Darstellung bezieht sich auf die Übung.

Die drei wesentlichsten Rahmenbedingungen für die Übung waren die Anbindung an die Vorlesung, die Vorgabe konkreter Textbesprechungen und die Gruppengröße. Erstens sollte sie auf eine Klausur über den Stoff von Vorlesung und Übung vorbereiten. Es erschien daher sinnvoll, Inhalte der Vorlesung aufzugreifen und zu üben. Zweitens sollten in der Übung einige Texte besprochen werden, die Vorlesungsthemen exemplarisch in soziologischen Studien anwenden und vertieften. Aufbau, Vorgehensweise und Inhalte dieser Texte mussten daher thematisiert werden. Drittens war eine Gruppengröße von fünfzig bis achtzig Studierenden zu erwarten. Da diese Zahl schon auf Grund fehlender Tutorenmittel nicht in kleinere Teilgruppen aufzugliedern war, erschien die Durchführung einer „Übung“ – in diesem wörtlichen Sinne – äußerst fraglich. Eine mögliche Reaktion auf die relativ hohe Teilnehmerzahl wäre gewesen, die Veranstaltung als zweite Vorlesung abzuhalten.

Eine zweite Vorlesung hätte allerdings zwei Chancen vergeudet. Erstens bietet der Studienplan für die folgenden Semester keine weitere Möglichkeit, soziologische Grundlagen zu üben. Zweitens sieht der Studienplan ohnehin vorrangig Veranstaltungen in großen Gruppen vor, so dass eine Arbeitsweise in kleineren Gruppen mit unmittelbarem Kontakt zu den Dozenten insbesondere für den Studienbeginn Vorteile hätte. Da unser Anspruch an wirkungsvolle Hochschullehre ohnehin über einen Frontalunterricht hinausgeht, suchten wir nach Möglichkeiten, den Unterricht gestaltisch zu prägen. Bei den vorgelegenen Bedingungen schien sich zunächst wenig Raum dafür zu bieten. Umso erfreuter nahmen wir die Dynamik, Motivation und Beteiligung der Studierenden wahr, die sich bereits in der ersten Sitzung zeigte. Im weiteren Verlauf der Veranstaltung bestätigte sich unser positiver Eindruck durch eine aktive Diskussionskultur, durch das regelmäßige Zusammenfinden von Vorbereitungsteams für die Einzelsitzungen mit motivierten Teilnehmerinnen und Teilnehmern und durch die

gehaltvollen Ergebnisse der Übungssequenzen. Anhand der Ebenen gestaltisch geprägter Lehre (vgl. Christian/Prosch 2006) möchten wir im Folgenden Beispiele darstellen, wie in der Übung gearbeitet wurde¹. Wir wollen daran u. a. zeigen, dass gestaltisch geprägte Lehre auch mit einer größeren Gruppe von Lernenden trotz aller Hindernisse möglich ist.

2. Die Ebene der Einstellungen und Haltungen

Auf der Ebene der Einstellungen und Haltungen wirkt sich vorrangig das Menschenbild aus, welches die Lehrperson inne hat und welches sie vermittelt. Das gestaltische Menschenbild geht davon aus, dass der Mensch auf Wachstum und Integration ausgelegt ist, dass der Mensch als wertvoll, würdevoll, kompetent und grundsätzlich lernbereit betrachtet wird und dass man Menschen mit Achtung und Respekt begegnet. Diese Einstellungen und Haltungen spiegeln sich in Äußerungen und Handlungen der Lehrperson wieder. Aus diesem Grund ist es ausschlaggebend, wie stark sie diese Haltungen internalisiert hat und diese aus Überzeugung lebt. Ist diese Haltung glaubwürdig, lassen sich unserer Erfahrung nach die Studierenden umfassender auf den Kontakt im Lehr-Lern-Prozess ein.

Unsere Haltung als Lehrpersonen äußerte sich an zahlreichen Stellen der Veranstaltung. In der ersten Sitzung versuchten wir diese Haltung zu vermitteln, indem wir gezielt die problematischen institutionellen Vorgaben für die Übung thematisierten, unterschiedliche Möglichkeiten ihrer Ausgestaltung aufzeigten und die Studierenden zu einem Meinungsbildungsprozess darüber anregten. Zur Entscheidung standen Themen wie die Zieldefinition des Kurses, der Sitzungsturnus, der Lehr-/Lernstil usw. Die Diskussion in Teilgruppen und die Entscheidung über die Ausrichtung der Übung wurde den Studierenden überlassen – aus einer ressourcenorientierten Haltung (vgl. Kreszmeier/Hufenus 2000) heraus, wonach diese selbst am besten wissen, welche Ressourcen sie haben und welche sie benötigen, welche Prozesse und Ziele sie damit anstreben und was sie bereit sind, dafür zu investieren. Die nachfolgende Übersicht zeigt, auf welche Beschlüsse sich die Studierenden einigten.

¹ Die nachfolgende Darstellung entstand aus dem Prozess heraus, da die Lehrveranstaltung zum Redaktionsschluss längst noch nicht beendet war. Über letztlich gültige Erfolge und Misserfolge können wir daher nicht berichten.

Beschlüsse der Studierenden zur Gestaltung der Veranstaltung

Zieldefinition:

- Die Anwesenheit in der Übung ist freiwillig, es gibt keine Anwesenheitspflicht
- Ziele des Kurses sind sowohl die Klausurvorbereitung (mit gewissem Vorrang) als auch eine weiter gehende Kompetenzentwicklung

Mitgestaltung der Sitzungen:

- Es besteht die Möglichkeit zur Bildung von Vorbereitungsteams
- Diese Vorbereitungsteams gestalten die Sitzungen in Absprache und Kooperation mit dem Dozenten mit
- Die Mitgestaltung soll nicht in Form von klassischen Referaten, sondern in einer lebendigen Umsetzung von Lehrinhalten stattfinden

Lehr-/Lernstil:

- Neben Frontalunterricht sollen auch anderweitige Lern-/Lehrformen stattfinden
- Der Anteil des Frontalunterrichts soll leicht überwiegen
- Es sollen sowohl die Texte bearbeitet als auch Übungen durchgeführt werden

Medien-/Materialeinsatz:

- Neben den Texten sollen auch andere Medien eingesetzt werden
- Die Vorbereitungsteams entscheiden in Absprache mit dem Dozenten über den Einsatz anderer Medien wie Filmbeiträge, Zeitungsartikel, Experimente usw.

Pausengestaltung:

- Die Pausengestaltung wird flexibel gehandhabt
- Bei Doppelsitzungen wird das Team des Studentencafés „Trichter“ um Öffnung gebeten

Textarbeit:

- Es besteht keine Lesespflicht, es wird aber eine dringende Empfehlung ausgesprochen, die Texte zur jeweiligen Sitzung zu lesen
- Zur Textbesprechung stellt der Dozent fokussierende Fragen ins Netz

Sitzungsturnus:

- Die Veranstaltung findet nicht wöchentlich, sondern in tendenziell vierzehntägigem Turnus freitags 9.45-13.00 Uhr statt

Klausur:

- Die beiden letzten Sitzungen sollen einer intensiven Klausurvorbereitung gelten
- Dabei sollen der Stoff abgegrenzt und eine Musterklausur bearbeitet werden
- Exemplarische Klausurfragen sollen ins Internet gestellt werden

Unsere Einstellung äußerte sich auch darin, dass wir den persönlichen Kontakt zu den Studierenden suchten. Neben den Treffen mit den Vorbereitungsteams betraf dies insbesondere bestimmte Übungssequenzen, in denen Kontakt im Vordergrund stand. Im Rahmen der dritten Sitzung beispielsweise erhielten die Studierenden die Möglichkeit und Aufgabe, in kleineren Gruppen ein Gespräch zu einem frei gewählten Thema mit einem Dozenten zu führen. Der gruppeninterne Entscheidungsprozess vor diesem Gespräch wurde unmittelbar danach in einer Reflexionssitzung mit der zweiten Dozentin analysiert und in Bezug zu soziologischen Aspekten gestellt. An einer anderen Etappe dieses Sitzungstermins wurde jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer gebeten, sich in einer kurzen Videosequenz den Dozenten vorzustellen².

3. Die Ebene der kognitiven Situationsstrukturierung

Als weiteres Merkmal gestaltisch orientierter Lehre formulieren Christian und Prosch (2006) eine kognitive Strukturierung der Situation, in der Gestaltbildungs- und Kontaktprozesse eine besondere Beachtung finden. Angewendet auf unsere Veranstaltung bedeutet dies, dass wir als Dozenten solche Prozesse betrachteten und sie für uns handlungsleitend waren.

Gestaltbildungsprozesse finden in der menschlichen Wahrnehmung und kognitiven Verarbeitung ständig statt. Für uns als Dozenten war im Kurs die Beobachtung und Beachtung von Gestaltbildungsprozessen in der Gruppe in Bezug auf das jeweilige Sitzungsthema und in Bezug auf spontan entstehende Einflüsse relevant. Ein wesentlicher Aspekt der Unterrichtsgestaltung war z. B. die wiederholte Überprüfung, ob spezielle Lehrinhalte verstanden wurden oder eine weitere Variante der Beleuchtung nötig war. Handlungsrelevant für uns waren stets Entwicklungen in der Teilnehmerschaft, die wir aufgreifen und in Verbindung mit Lehrinhalten bringen konnten. So brachten beispielsweise Kursteilnehmerinnen bei der Besprechung eines soziologischen Modells eine Kritik an den Modellierungsparametern an, die in eine völlig andere Richtung als von uns erwartet ging. D. h. kognitive Gestaltbildungsprozesse der Teilnehmerinnen entwickelten sich in eine unerwartete Richtung. Da wir davon ausgehen, dass in einer solchen Situation die Initiierung neuer Gestaltbildungsprozesse nicht optimal ist, nahmen wir die Anregung der Studentinnen auf und machten deutlich, dass sie damit ein anderes wichtiges Prinzip soziologischer Analyse angewendet hatten. Letzterer Aspekt gehört analytisch gesehen aller-

² Analytisch gesehen sind diese Umsetzungen ebenso wie die studentischen Beschlüsse ein Ergebnis der Situationsgestaltung (vgl. Kapitel 4). Der Anstoß und Freiraum zu diesen Beschlüssen erfolgte auf der Basis unserer Haltung den Studierenden gegenüber.

dings bereits auf die Ebene der Situationsgestaltung (vgl. das nachfolgende Kapitel), was verdeutlicht, dass der Effekt der kognitiven Situationsstrukturierung des Dozenten nur dann zum Tragen kommt, wenn sie in konkretes Handeln, in die konkrete Gestaltung der Lehr-Lern-Situation mündet.

Im Fokus standen für uns auch **Kontaktprozesse**. In und neben den Veranstaltungssitzungen ging es uns darum, Kontakte auf drei Ebenen zu fördern: zwischen uns und den Studierenden, zwischen den Studierenden und vielfältige Kontakte der Studierenden zu den Lehrgegenständen. Für uns war es daher wichtig, stets im Blick zu haben, wie sich diese Kontakte entwickeln, und wo wir Veränderungen in der Situationsgestaltung vornehmen sollten. Erfreut stellten wir fest, dass unsere Bereitschaft, offene, menschliche Kontakte mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu suchen, auf starke Resonanz stieß, und dass die Kontaktmöglichkeiten der Studierenden untereinander ausgiebig genutzt wurden. Welche Maßnahmen dazu beitrugen, wollen wir im nachfolgenden Kapitel darstellen.

4. Die Ebene der Situationsgestaltung

Die Ebene der Situationsgestaltung betrifft das Öffnen von Denk-, Sprach- und Erfahrungsräumen. Dabei geht es darum, Lernräume zu inszenieren, die sowohl kognitive als auch affektive Dimensionen berücksichtigen. Diesen Prämissen in der Übung gerecht zu werden, schien angesichts der institutionellen Vorgaben als schwer realisierbar. Dennoch suchten wir nach Möglichkeiten, diese Anforderungen mit Leben zu füllen. Der Begriff „Öffnen“ impliziert Veränderung, Extraversion und Kontakt. Will man neue Denk-, Sprach- und Erfahrungsräume öffnen, muss die bestehende Ordnung aufgelockert werden.

Die Auflockerung der Ordnung verfolgten wir mit verschiedenen Maßnahmen. Zum einen hoben wir durch räumliche und organisatorische Veränderungen wiederholt die statische Sitzstruktur auf. Zum anderen wurden in unregelmäßigen Abständen Arbeitsgruppen eingerichtet. Die Studierenden wurden also aus ihrer passiven Zuhörerrolle entlassen und zu einer aktiven Erarbeitung und Übung von Themen motiviert. Die Studierenden fanden sich in Arbeitsgruppen mit wechselnder Zusammensetzung wieder und traten dadurch auch untereinander vermehrt in Kontakt. Dies initiierte auch informelle Austauschprozesse zwischen Teilgruppen, die zuvor keinerlei Kontakt hatten². Darüber hinaus

² Am auffälligsten war dies zwischen den Teilgruppen Bachelor- und Diplomstudierender – im Kurs befand sich auch eine stattliche Anzahl von Studierenden des „alten“ Studiengangs.

wurde an manchen Sitzungsterminen an wechselnden Orten gearbeitet, wo die Studierenden in kleinen Gruppen von unterschiedlichen Ansprechpartnern betreut wurden und eine Art Zirkeltraining durchliefen. Wir gingen dabei davon aus, dass durch die äußeren Veränderungen auch innere Veränderungen ausgelöst werden, um neue Denk- und Erfahrungswege zu öffnen. Wie sehr dies gelingt, liegt letztlich allerdings doch wiederum bei jeder und jedem Einzelnen.

Es war für uns in der Planung rasch klar, dass wir für die Gestaltung und Betreuung der Übungseinheiten in kleineren Arbeitsgruppen viel Personal benötigten. Nach anfänglichen Überlegungen, dieses personelle Problem durch Tutorinnen und Tutoren oder freiwillige Helfer aus dem Hauptstudium zu lösen, entschieden wir uns dafür, es zur gemeinsamen Lösungsaufgabe von Dozenten und Kursteilnehmern zu machen: zur Einrichtung von Vorbereitungsteams aus den Reihen der Studierenden selbst. Die Teilnahme an einer Vorbereitungsgruppe beruhte auf Freiwilligkeit und ging an keiner Stelle in eine Bewertung ein. Die Studierenden wurden regelmäßig gefragt, wer zum jeweils aktuellen Vorbereitungsteam stoßen möchte, um die anstehende Sitzung mitzugestalten. Wir teilten ihnen offen mit, mit welchem Aufwand sie zu rechnen haben und wo die Chancen bei dieser Mitarbeit liegen.

Die Bereitschaft der Studierenden, sich auf diese Aufgabe einzulassen und das Engagement, das sie dabei zeigten, gehört für uns zu den Highlights dieses Kurses. Der Zuspruch und die Nutzung dieses Angebotes seitens der Studierenden ermöglichte letztendlich die personalintensive Ausrichtung der Übungseinheiten, welche wiederum den Studierenden zu Gute kam. So entstand ein sich selbst verstärkender Wirkungskreislauf, an dessen Vorteilen alle Beteiligten partizipierten: Wir als Dozenten, die aufwendigere Übungseinheiten installieren konnten; die Studierenden in der jeweils „normalen“ Teilnehmerinnen- und Teilnehmerrolle, die ein intensives Betreuungsverhältnis genossen; und die Mitglieder der Vorbereitungsteams, da sie die Gelegenheit erhielten, im Team mit den Dozenten zu arbeiten und sich inhaltlich intensiv mit der Materie zu beschäftigen. Durch die Vorbereitungsteams hatten die Studierenden die Gelegenheit, die Lehrkräfte in persönlicher Zusammenarbeit zu erleben sowie Sitzungsinhalte mitzubestimmen und so Team-, Lehr- und Stoffanwendungserfahrungen zu machen.

Durch diese Gestaltung der Unterrichtssituation ermöglichten wir den Studierenden Handlungsmöglichkeiten in mehreren Bereichen. Zum einen erlebten sie, dass und wie soziale Situationen gestaltbar sind. Zum anderen erhielten sie die Möglichkeit, diese Situationen nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch aktiv mitzugestalten. Weiterhin hatten sie die Gelegenheit, in einem geschützten Raum persönliche Erfahrungen zu machen, indem sie verschiedene Rollen aus-

probieren, in unterschiedlichste Kontakte treten und Aufgaben entsprechend ihrer Neigungen und Talente übernehmen konnten. Dieses Aktivierungsziel wurde aus unserer Sicht erreicht, da sich die Übung zu einem lebendigen Geschehen entwickelte und die Partizipation der Studierenden am Unterrichtsgeschehen weit über das herkömmliche Zeitfenster von zwei Wochenstunden hinausging. Die Gruppenstärke der Vorbereitungsteams wuchs bis auf zehn Personen an.

Literatur:

- Christian, Bernhard/Bernhard Prosch (2006):** Außenseiterin oder Heilsbringerin? – Eine Auseinandersetzung mit Gestaltpädagogik in Schule und Hochschule, in: Prosch, Bernhard/Bernhard Christian (Hg.): Hilft Gestalt? – Möglichkeiten gestaltisch orientierter Lehre, Nürnberg: Arbeits- und Diskussionspapiere des Lehrstuhls für Soziologie 2006-2.
- Kreszmeier, Astrid H./Hans-Peter Hufenus (2000):** Wagnisse des Lernens – Aus der Praxis der kreativ-rituellen Prozessgestaltung. Bern/Stuttgart/Wien.

Zu den Autorinnen und Autoren

Sandra Alilovic: Kommunikations-Trainerin und Erlebnispädagogin, Diplomandin am Lehrstuhl für Soziologie.

Thomas Ammon: Sozialwirt. Trainer Human Resources bei der Mühlbauer Holding AG (Roding). Ehemaliger Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Soziologie.

Arne Bethmann: Diplomand am Lehrstuhl für Soziologie.

Bernhard Christian: Evangelischer Theologe, Gestalttherapeut, Mitarbeiter an der Gymnasialpädagogischen Materialstelle Erlangen, unterrichtet Evangelische Religionslehre am Gymnasium Höchststadt.

Simon Haagen: Diplomand am Lehrstuhl für Soziologie.

Bernhard Prosch: Soziologe, Gestalttherapeut. Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Soziologie.

Publikationen des Lehrstuhls für Soziologie

Berichte

In der Reihe „Berichte“ finden sich herausragende Forschungsergebnisse. ISSN 1437-6741 (print); ISSN 1438-4663 (online)

Wittenberg, Reinhard: „Aufgeklärt, doch ahnungslos“. Ausgewählte Ergebnisse aus einem Lehrforschungsprojekt zum (Un-) Wissen über Sexualität, Empfängnis und Verhütung sowie Ansteckung und Geschlechtskrankheiten bzw. HIV unter Schülern in Nürnberg. Bericht 2005-1

Wittenberg, Reinhard: „Neues aus Wissenschaft & Praxis für Praxis & Wissenschaft“. Beiträge zum 4. Nürnberger AbsolventInnenstag der Sozialwissenschaften am 4./5. Juli 2003. Bericht 2004-1

Lechner, Birgit: Freizeitverhalten von BerufsschülerInnen im Rahmen der Lebensstilforschung und Subkulturtheorie. Bericht 2001-1

Wittenberg, Reinhard: AbsolventInnen des Studiengangs Sozialwissenschaften an der Universität Erlangen-Nürnberg: Studium und Beruf. Bericht 2000-2

Wenzig, Claudia: Armutsverlaufsmuster und ihre Auswirkungen auf das Wohlbefinden bei 17- bis 24-jährigen. Eine Analyse des Sozio-ökonomischen Panels 1985-1996. Bericht 2000-1

Funk, Walter: Kriminalitätsbelastung von Deutschen und Ausländern in Nürnberg 1996. Bericht 99-2

Wittenberg, Reinhard, unter Mitarbeit von Thomas Rothe, Sandra Proske, Claudia Wenzig & Knut Wenzig: Studienabbruch sowie Studienfach- und/oder Studienortwechsel an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg. Bericht 99-1

Arbeits- und Diskussionspapiere

In der Reihe „Arbeits- und Diskussionspapiere“ publizieren wir (Zwischen-) Ergebnisse unserer Forschungstätigkeit, Beiträge zur methodischen Diskussion und Skripten für unsere Lehrveranstaltungen.

Prosch, Bernhard & Bernhard Christian (Hg.): Hilft Gestalt? – Möglichkeiten gestaltisch orientierter Lehre. Arbeits- und Diskussionspapiere 2006-2

Wittenberg, Reinhard: Politiker und Parteien in Nürnberg. Erste und vorläufige Ergebnisse einer Telefonumfrage im Januar 2006. Arbeits- und Diskussionspapiere 2006-1

Prosch, Bernhard, Stefanie Olschewski & Knut Petzold: Sozialraumentwicklung im ehemaligen Flutgebiet. Arbeits- und Diskussionspapiere 2005-2

Wittenberg, Reinhard: Einführung in die sozialwissenschaftlichen Methoden und ihre Anwendungen in empirischen Untersuchungen I – Skript. 4., überarb., erg. u. akt. Aufl. Arbeits- und Diskussionspapiere 2005-1

Wittenberg, Reinhard: Studium und Beruf. Ausgewählte Ergebnisse der vierten Umfrage unter AbsolventInnen des Studiengangs Sozialwissenschaften an der Universität Erlangen-Nürnberg. Arbeits- und Diskussionspapiere 2004-4

Wenzig, Knut & Günter Buttler: Panel für Gründer in Freien Berufen. Die erste Welle im Überblick und die Bewertung der Beratungsqualität am IFB. Arbeits- und Diskussionspapiere 2004-3

Bacher, Johann, Knut Wenzig & Melanie Vogler: SPSS TwoStep Cluster – A First Evaluation. Arbeits- und Diskussionspapiere 2004-2

Prosch, Bernhard & Nadine Jakob: Mobilitätsmanagement im Meinungsbild – Erste Ergebnisse einer Bevölkerungsumfrage zur Initiative NürnbergMOBIL. Arbeits- und Diskussionspapiere 2004-1

Dees, Werner & Claudia Wenzig: Das Nürnberger Kinderpanel. Untersuchungsdesign und Deskription der Untersuchungspopulation. Arbeits- und Diskussionspapiere 2003-5

Wittenberg, Reinhard & Manuela Schmidt: Antisemitische Einstellungen in Deutschland in den Jahren 1994 und 2002. Ein Vergleich zweier Studien des American Jewish Committee, Berlin. Arbeits- und Diskussionspapiere 2003-4

Wenzig, Knut & Johann Bacher: Determinanten des Studienverlaufs. Was beeinflusst den Studienverlauf an der WiSo-Fakultät der FAU Erlangen-Nürnberg? Eine Sekundäranalyse von Daten des Prüfungsamtes und der Studentenzentrale. Arbeits- und Diskussionspapiere 2003-3

Wittenberg, Reinhard: Einführung in die sozialwissenschaftlichen Methoden und ihre Anwendung in empirischen Untersuchungen I – Skript. 3., überarb., erg. u. akt. Aufl. Arbeits- und Diskussionspapiere 2003-2

Bacher, Johann: Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs. Arbeits- und Diskussionspapiere 2003-1

Bacher, Johann & Bernhard Prosch: Lebensbedingungen und Lebensstile von Auszubildenden – Ergebnisse der Leipziger Berufsschulbefragung 2000. Arbeits- und Diskussionspapiere 2002-2

Prosch, Bernhard: Regionalmarketing auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer Bevölkerungsbefragung zur Region Nürnberg 2001. Arbeits- und Diskussionspapiere 2002-1

Wittenberg, Reinhard: Einführung in die sozialwissenschaftlichen Methoden und ihre Anwendung in empirischen Untersuchungen I – Skript. 2., überarb., erg. u. akt. Aufl. Arbeits- und Diskussionspapiere 2001-1

Bacher, Johann: Einführung in die Grundzüge der Soziologie I – Skript. Arbeits- und Diskussionspapiere 2000-4

Wittenberg, Reinhard: Schwangerschaftskonfliktberatung. Ergebnisse einer Analyse der Nürnberger. Beratungsprotokolle des Jahres 1998. Arbeits- und Diskussionspapiere 2000-3

Wittenberg, Reinhard: Techniken wissenschaftlichen Arbeitens I – Skript. Arbeits- und Diskussionspapiere 2000-2

Bacher, Johann & Reinhard Wittenberg: Trennung von Kohorten-, Alters- und Periodeneffekten. Arbeits- und Diskussionspapiere 2000-1

Prosch, Bernhard: Raum für starke Köpfe? Regionalmarketing im Meinungsbild. Arbeits- und Diskussionspapiere 99-9

Prosch, Bernhard & Sören Petermann: Zuckerbrot und Peitsche für die Hühner. Kooperation durch dezentrale Institutionen. Arbeits- und Diskussionspapiere 99-8

Wittenberg, Reinhard, Serap Asiran, Almit Krdzalic, Vanessa S. Karg & Sabine Popp: Studium, Berufswahl und Berufstätigkeit Nürnberger SozialwirtInnen zwischen 1977 und 1999. Erste Ergebnisse. Arbeits- und Diskussionspapiere 99-7

Bacher, Johann: Arbeitslosigkeit und Rechtsextremismus. Forschungsergebnisse auf der Basis des ALLBUS 1996 und der Nürnberger BerufsschülerInnenbefragung 1999. Arbeits- und Diskussionspapiere 99-6

Wittenberg, Reinhard: Einführung in die Sozialwissenschaftlichen Methoden und ihre Anwendung in empirischen Untersuchungen I - Skript. Arbeits- und Diskussionspapiere 99-5

Wittenberg, Reinhard: Antisemitische Einstellungen in Deutschland zwischen 1994 und 1998. Messprobleme und Ergebnisse. Arbeits- und Diskussionspapiere 99-4

Bacher, Johann, Christoph Gürtler, Angelika Leonhardi, Claudia Wenzig & Reinhard Wittenberg: Das Nürnberger Kinderpanel. Zielsetzungen, theoretisches Ausgangsmodell, methodische Vorgehensweise sowie wissenschaftliche und praktische Relevanz. Arbeits- und Diskussionspapiere 99-3

Wittenberg, Reinhard: Pausenverkauf, Ernährung und Gesundheit an Nürnberger Schulen. Arbeits- und Diskussionspapiere 99-2

Wittenberg, Reinhard & Dorothea Jäkel: Ernährung und Zahngesundheit an Nürnberger Hauptschulen. Arbeits- und Diskussionspapiere 99-1

Berichte sowie Arbeits- und Diskussionspapiere sind auch als PDF-Dokument abrufbar: <http://www.soziologie.wiso.uni-erlangen.de/publikationen/>